

Rassismus als Problem kritischer Bildung

Widersprüche von Aufklärung, Solidarität und Vielfalt

Von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
zur Erlangung des Grades einer

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation von

Eun-Young Hong

aus

Daegu/Korea

Weinheim, 2011

Erstgutachterin: Astrid Messerschmidt

Zweitgutachterin: Nadja Gernalzick

Fach: Erziehungswissenschaft

Abgabetermin der Dissertation: 09.08.2010

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
1. Kritische Bewegungen in der Pädagogik	10
1.1 Negativität der Pädagogik auf der Grundlage der frühen Kritischen Theorie	14
1.2 Widerspruchskonzeptionen in der kritischen Bildungstheorie	18
1.3 Differenz in kritischen Pädagogiken.....	30
2. Historisch-philosophische Perspektiven auf die Aufklärung und den Rassismus	34
2.1 Der Umbruch vom Mittelalter zur Moderne und die Aufklärung als Ü bergang	36
2.2 1492: Die Geburt der Moderne und des kolonialen Rassismus.....	38
2.3 Moderne Wissenschaft und Rassismus im Zuge der Aufklärung.....	41
2.4 Postkoloniale Kritik	53
3. Normalisierter Rassismus und Rassismuskritik	60
3.1 Analytische Aspekte des Rassismus	60
3.2 Alltagsrassismus	66
3.3 Rassismuskritik als reflexive Praxis der Kritik.....	82
3.4 Kritik an der Rassismuskritik - Whiteness	83
4. Aporien der Solidarität	91
4.1 Pädagogik im Widerspruch von Globalisierung	92
4.2 Globales Lernen als weltbürgerliche Bildung?.....	97
4.3 Pädagogik im globalen Kontext aus der Sicht von „Pädagogik: Dritte Welt“	104
4.4 Selbstkritische feministische Perspektiven auf Solidarität	129
5. Kritische Perspektiven im Bezug auf Vielfalt	149
5.1 Pädagogische Perspektiven auf Vielfalt	151
5.2 Ambivalenzen in der Diversity-Pädagogik.....	166
5.3 Vielfalt aus der Sicht der Intersektionalitätsanalyse	196
5.4 Fragwürdige Vielfalt: Zum Umgang mit Heterogenität in pädagogischen Institutionen	203
6. Widerspruch von Bildung und Gleichheit	213
Literaturverzeichnis	225

Einleitung

Der gesellschaftliche Umgang mit Rassismus lässt sich heute durch ein Paradox kennzeichnen: Rassismus wird als eine Einstellung angesehen, die dem universellen Gleichheitsanspruch widerspricht und für ein Ausnahmephänomen gehalten wird, indem man im deutschen Zusammenhang an die Nazis und die südafrikanische Apartheid denkt. Es besteht ein offiziell demokratischer und unumstrittener Konsens darüber, dass das „Rassen-Konzept“, die Vorstellung über die „Natur“ des Menschen, das von einem Kontinuum genetischer Unterschiede ausgeht, zu diskreditieren ist und dass offene Anfeindungen oder explizite Formulierungen rassistischer Überzeugungen verurteilt werden müssen. Offene und unverblünte Äußerungen fremdenfeindlicher Einstellungen sind daher weitgehend verpönt. „Nach den Erfahrungen der nationalsozialistischen Massenvernichtung wurde der Rassismus weltweit geächtet. Die seit dem 19. Jahrhundert entwickelten Rassentheorien haben sich als falsch und gefährlich erwiesen. Verschiedene UNESCO-Deklarationen verwarfen den Begriff ‚Rasse‘ offiziell als Grundlage wissenschaftlicher Analyse“ (Müller 1997, S. 359). Insofern ist es schwerlich vorstellbar und kaum möglich, dass man sich selbst offiziell als „Rassist“ bezeichnet und so inszeniert (vgl. Mecheril 2007, S. 12).

Gleichzeitig ist das Denken in Rassekategorien noch immer verbreitet. Die Macht des Rassismus ist daher noch immer gegenwärtig und gehört zum festen Bestandteil vieler Gesellschaften. Wie die Repräsentativerhebung zur Verbreitung der rechtsextremen Einstellungen in Deutschland durch das Forum Berlin der Friedrich-Ebert-Stiftung im Jahr 2006 zeigt, waren die „Bestandteile rechtsextremer Einstellungen in weiten Teilen der Bevölkerung zustimmungsfähig“ (vgl. Decker/Rothe/Weißmann/Geißler/Brähler 2008, S. 9) und „scheint Ausländerfeindlichkeit für weite Teile der Bevölkerung, unabhängig von Geschlecht, Bildungsgrad oder Parteienpräferenz, konsensfähig zu sein“ (ebd., S. 12). Daraus zieht die Studie die Konsequenz, die bereits im Titel „(...) vom Rand zur Mitte (...)“ angedeutet wird: „Wenn der rechtsextremen Einstellung als einer zutiefst antidemokratischen Haltung wirksam begegnet werden soll, muss das Augenmerk auch auf die Mitte der Gesellschaft gelenkt werden, in der die rechtsextremen Einstellungsmuster anzutreffen sind“ (ebd., S. 9).

Jedoch ist es heute allgemein üblich auftretenden Rassismus häufig abzustreiten und zu verharmlosen, indem vor allem die „Rassismuserfahrungen“ der Betroffenen vom Rassismus disqualifiziert und deren Anerkennung verweigert werden. Hier möchte ich

meine eigene Erfahrung mit einem weißen Professor im universitären Kontext beschreiben. Als ich mit ihm über mein Thema Rassismus in historischer und gegenwärtiger Hinsicht sprach, betonte er, dass der Kolonialismus und der von mir angesprochene Aufklärungsrassismus schon zweihundert Jahre vorüber seien. Rassismus scheint demnach in den Köpfen vieler, auch gebildeter Menschen, einer Vergangenheit anzugehören, mit der die heutige Welt wenig zu tun hat. Diese Einschätzung legt nahe, dass zwar Rassismus in der Gesellschaft als „Überbleibsel der Vergangenheit“ existiert, aber sicher nicht als Bestandteil unseres „normalen“ Lebens oder gar der eigenen Identitätsbildung angesehen wird. Astrid Messerschmidt führt in diesem Zusammenhang die Vermeidung und Zurückweisung von Rassismus als verbreitete Umgangsform im bundesdeutschen Kontext darauf zurück, dass „der Rassismus-Begriff auf die nationalsozialistische Judenverfolgung fixiert worden ist¹ und man von sich selbst glauben wollte, alles damit Zusammenhängende hinter sich gelassen zu haben“ (Messerschmidt 2008b, S. 44). Also beruht die Selbstvergewisserung auf der Vorstellung, „man habe nach der Demokratisierung² auch die rassistischen Weltbilder überwunden“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund des herrschenden Geschichtsbildes und der Selbstwahrnehmung der bundesdeutschen Gesellschaft liegen die Rassismusproblematik und eigene Kolonialgeschichte jenseits des Eigenen, d.h. der Rassismus wird als „ein Problem anderer Teile der Welt“ angesehen (ebd., S. 44). Aufgrund der kollektiven und den Kolonialismus relativierenden Amnesie (vgl. ebd., S. 45) findet Messerschmidt zufolge die Auseinandersetzung mit den Verbrechen in der deutschen Kolonialgeschichte in der bundesdeutschen Diskussion kaum statt. Verbreitet ist die Verweigerung, die Rassismuserfahrungen in dieser Gesellschaft anzuerkennen (vgl. ebd., S. 45).

Paul Mecheril charakterisiert den pädagogischen Umgang mit den Reden über die Rassismuserfahrungen durch drei unterschiedliche Tendenzen (vgl. Mecheril 2005c, S. 465). Das erlebte Vorkommnis und die Situation werden als außergewöhnlich beschrieben. „Es geht hier um eine ungewöhnliche Situation und Erfahrung“. Diese Äußerung legt nahe, das Geschilderte als übertriebene, nichttypische und ungewöhnliche Geschichte aufzufassen. Weiterhin besteht die Tendenz zur Leugnung und Anzweiflung des Rassismus, insbesondere in Bezug auf den Umgang mit der Wahrnehmungsweise der den Rassismus

¹ Auch Heinz Müller weist darauf hin, dass der Rassismusbegriff „das deutsche Tabu“ war und „für die historisch einmalige Unmenschlichkeit des Nationalsozialismus stand.“ Erst Mitte der 80er Jahre kam es zu einer bundesdeutschen Diskussion über Rassismus (vgl. Müller 1997, S. 361).

² „Nach der Demokratisierung“ meint im bundesdeutschen Kontext die Zeit nach dem Ende des nationalsozialistischen Verbrechens und den damit einhergehenden Glauben bzw. die Fiktion einer erfolgreich geleisteten Geschichtsaufarbeitung. Außerdem markiert das Wort „Stunde Null“ das Bemühen um einen Neubeginn in der Bundesrepublik, einen Bruch mit der Vergangenheit zu vollziehen und einen Neuanfang zu proklamieren (vgl. Kalpaka/Räthzel, zit. bei. Mecheril/Scherschel 2009, S. 40).

erfahrenden Person. Mit ihrer Beschreibung dramatisiere die Person das Problem „Rassismus“, als ob sie überempfindlich reagiert und übertrieben hätte. Zum Dritten gilt die Bewältigungsform der Rassismuserfahrungen als überzogen, unangemessen und wenig produktiv. Die Art und Weise, mit den berichteten Rassismuserfahrungen umzugehen, tendiert also zu ihrer „Glaubwürdigkeitsinfragestellung“ (ebd., S. 465). Durch diese Art des Umgangs wird „nicht mehr das Berichtete zum Thema, sondern die Frage der Glaubwürdigkeit des Berichteten“ (ebd., S. 465). Diese Abwehrstrategien führen Mecheril zufolge dazu, die Rassismuserfahrungen in den Hintergrund der Thematik zu rücken (ebd.). Die Gefahr der Verharmlosung besteht in der Ausübung einer doppelten Gewalt bzw. dem Leiden in zweifacher Hinsicht für die Betroffenen. Die Tatsache der Diskriminierungserfahrungen und das Vorhandensein des Rassismus als gesellschaftliches Problem werden verleugnet. Das Fortwirken des Rassismus als Machtfeld auf die gegenwärtige Verfassung der Gesellschaft steht also nicht im Fokus der Debatte, vielmehr werden darüber hinaus die Ansichten auf die Geschehnisse, das Befinden und die Urteile derjenigen aberkannt, die die konkreten Rassismuserfahrungen machen. Dies bedeutet wiederum, die Verletzung der Würde und der Rechte der Betroffenen als Subjekte zu leugnen, was den pädagogischen Ansprüchen diametral entgegensteht.

Der Zusammenhang von Rassismuskritik und kritischer Pädagogik

Eine Pädagogik, die Kritik beansprucht, impliziert „Rassismuskritik“.³ Kritik als Praxis in Form der Theorie und Handlung macht Ungleichheitsverhältnisse zum Gegenstand und sucht nach den Veränderungsperspektiven unter denen universale Ansprüche wie Gleichheit, Freiheit und Solidarität als Zielbestimmungen angestrebt werden. Rassismuskritik, die explizit von der Existenz des Rassismus ausgeht und sie reflektiert, ist als ein integraler programmatischer Bestandteil einer kritischen Pädagogik zu verstehen. Eine kritische Pädagogik geht davon aus, dass „das pädagogische Feld fundamental durch politische, ökonomische und ideologische Faktoren bestimmt wird, die die wesentlichen Analyseorientierungen kritischer Pädagogik darstellen“ (vgl. Gröll, zit. bei Rothermel 1997, S. 24).

Bildung und Erziehung sind durch die jeweiligen politisch-gesellschaftlichen Interessenkonstellationen bedingt. Dies fordert die Pädagogik zur Einsicht in die ökonomischen Rahmenbedingungen, die Herrschaftsverhältnisse und die hegemonialen Interessen, die einen fundamentalen Einfluss auf die Praxis und Theorie der Bildung und

³ Der Begriff der Rassismuskritik wird im dritten Kapitel der Arbeit ausführlich erläutert werden.

Erziehung haben. Unter dem Begriff der Erziehung wird „die Vergesellschaftung des Individuums“ (Rothermel 1997, S. 24) als ein Teil gesellschaftlicher Praxis verstanden und hat daher eine gesellschaftsstabilisierende Funktion. Der Maßstab der Kritik an den gesellschaftlich historischen Voraussetzungen von Erziehung und Erziehungswissenschaft ist die Perspektive gesellschaftlicher Verwirklichung von Mündigkeit, Emanzipation und Autonomie im Prozess der Bildung. Das Interesse an Emanzipation und Mündigkeit macht einen normativen Aspekt der kritischen Pädagogik aus. Die kritische Pädagogik hat es demnach zum Ziel, die Menschen dazu zu befähigen, „ein autonomes, kritisch-reflexives Leben zu ermöglichen“ (Masschelein 2003, S. 125). In diesem Zusammenhang sucht sie nach den Möglichkeiten für „die emanzipative Subjektwerdung des Menschen im widerspruchsvollen Beziehungsgeflecht von Individualgenese und gesellschaftlichem Prozess“ (Bernhard 1997, S. 69) und nach den Veränderungsperspektiven, unter denen sich die Menschen den historisch gesellschaftlichen Beschränkungen von Emanzipation entgegenstellen. Cornelia Dietrich und Hans-Rüdiger Müller nennen das Grundproblem der Erziehungswissenschaft und der kritischen Erziehungswissenschaft „die Frage nach den Chancen des Individuums, seiner eigenen Verstrickung in die historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse gegenüber Distanz zu bewahren“ (Dietrich/Müller, zit. bei Masschelein 2003, S. 124).

Von einer kritischen Pädagogik mit solchen emanzipatorischen Ansprüchen erwarte ich, dass sie rassismuskritisch ausgerichtet werden soll. Denn sie beansprucht die gegen den Rassismus postulierten und pädagogisch zu vermittelnden aufklärerischen universellen Normen als Ziele und macht zugleich ihre Instrumentalisierungen in den gesellschaftlichen Entwicklungen zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen. Gleichzeitig geht es aber um einen Mangel an Kritik. Dies bedeutet das Fehlen der auf sich selbst gerichteten Infragestellung und des Zweifels, dessen Berücksichtigung die kritische Pädagogik mit den emanzipatorischen universalen Ansprüchen vernachlässigt und ausblendet. Dabei ist es notwendig, die Frage aufzuwerfen, ob die kritische Pädagogik selbst zur Stabilisierung der wirkenden Hegemonie rassistischer Machtverhältnisse dient und sich an der Reproduktion der Ungleichheits- und Dominanzstrukturen beteiligt. Entsprechend den selbst gesetzten Ansprüchen der kritischen Pädagogik muss die Rassismuskritik explizit werden und zwar in zweierlei Hinsicht: Eine kritische Pädagogik, die der Emanzipation verpflichtet ist, sollte Rassismus als gesellschaftliches Problem sichtbar machen und zugleich als Problem eigener kritischer Bildung in der Theorie und Praxis wahrnehmen und reflektieren. In diesem Sinne sagt Müller: „Eine Pädagogik, die unter einem emanzipatorischen Paradigma

Erziehung zur Mündigkeit in ihrem Programm hat, die förderliche Bedingungen einer autonomen Subjektentwicklung zu schaffen versucht, die in Form politischer Bildung zu Demokratie, Toleranz und Widerstand beiträgt, wäre an sich anti-rassistisch, wenn sie auch diesen Begriff nicht in ihrem Titel führt. Tatsächlich bräuchte sie diesen Zusatz ‚antirassistisch‘ nicht, da dieser nur auf die Existenz von Rassismus verweist, gegen den sich die Pädagogik in besonderer Weise richten soll“ (Müller 1997, S. 362).

Jedoch stellt sich die Frage, wie und wer aus welcher gesellschaftlichen Position heraus die Rassismuskritik anführt, artikuliert und begründet. Die Rassismuskritik anhand der universal geltenden Begriffe nimmt keine unschuldige Position jenseits des Rassismus ein und unterliegt jeweils den bestimmten rassistisch strukturierten gesellschaftlichen Verhältnissen. In den Blick zu nehmen ist daher der Umgang der Rassismuskritik mit ihrem Gegenstand selbst. Zu hinterfragen sind die eigenen Ausgangsbedingungen und Prämissen der pädagogischen Aussagen und des Handelns in den rassismuskritischen Reflexionen. Der Fokus richtet sich auf die Praxis der Rassismuskritik, die sich unter der Bedingung bestehender Ungleichheitsverhältnisse in Form kritischer Reflexion und unter dem Einsatz universeller Begriffe vollzieht.

In vorliegender Untersuchung wird der pädagogische Umgang mit Rassismus in seinen Kritikentwürfen und -praktiken insbesondere hinsichtlich des Spannungsverhältnisses zwischen Gleichheit und Differenz, Universalismus und Partikularismus diskutiert und der Frage nachgegangen, inwiefern eine kritische Pädagogik mit dem Anspruch auf Rassismuskritik sich selbst am Rassismus beteiligt. Annita Kalpaka stellt zwei Formen des Umgangs mit Rassismus fest (vgl. Kalpaka 2001, S. 40), die ein Spannungsverhältnis bilden. Das Gleichheits- und Gleichbehandlungspostulat (z.B.: Die „Ausländer sind gar nicht so anders“. „Wir sind doch alle gleich“ oder „gleiche Regeln für alle“) und die Hervorhebung von Differenz (z.B.: „Ich finde es schade, dass sie ihre ‚Natürlichkeit‘ verloren“ haben oder die „Ausländer hätten ihre Identität verloren“). Die erste Herangehensweise trägt die Gefahr, nicht nur die Differenzen zu übersehen, sondern dadurch auch unintendiert die Ausgrenzungsmechanismen zu leugnen. Während das Allgemeinmenschliche betont wird, wird ausgeblendet, dass aufgrund unterschiedlicher rechtlicher Situationen Herrschaftsverhältnisse entstehen (vgl. Kalpaka 2001, S. 40). Wer aber die übersehene Differenz beachtet und hervorhebt, gerät wiederum in die Sackgasse der Festschreibung und Zuweisung der Individuen auf die genannte „Differenz“, z.B. auf ihre „Kultur“, und sie fixiert diese auf eine bestimmte Identität. Dabei wird die „andere Kultur“ konstruiert, die als statisch und homogen betrachtet wird. Außerdem wird den

Menschen ihre Individualität verweigert, indem sie auf die definierte Kategorie „Zugehörigkeit“ reduziert wird. Die Rassismuskritik, basierend auf Universalismus und Partikularismus lässt sich durch zwei Perspektiven charakterisieren. Einerseits kritisiert die Rassismuskritik den Universalitäts- und Neutralitätsanspruch der kritischen Pädagogik, welcher Rassismus unsichtbar macht und die eigene Partikularität unthematisiert lässt. Andererseits kritisiert die Rassismuskritik antirassistische Selbstbilder. Der Antirassismus zielt auf den Abbau des Rassismus und rassistischer Zuschreibungen, um dadurch einen Beitrag zu den alternativen und gerechteren Verhältnissen zu leisten. Doch wird dabei ein essentialistisches, einheitliches, unschuldiges und „schwarzes“ Subjekt dem Antirassismus so vorausgesetzt, als ob der Rassismus äußerlich dem Antirassismus gegenübergestellt worden wäre. Mit dem homogenisierenden Konzept des Schwarz-Seins wird einhergehend der Rassismus lediglich zum Problem der Weißen, was zu der Vorstellung führt, dass der Antirassismus gleichsam durch unterdrückte Schwarze auf der richtigen Seite stünde, quasi als legitimer Ankläger aufteten würde und die Schwarzen als machtlose Opfer identifizieren würde (vgl. Mecheril 2004, S. 204). Dieser Antirassismus trägt schließlich dazu bei, den kritisierten Dualismus zwischen „schwarz“ und „weiß“ zu bestätigen und zu festigen. Diese beiden kritischen Umgangsweisen mit Rassismus sind Rassismus entzogen, indem dieser scheinbar nur als Opposition zum Gleichheitspostulat und zur Differenz erscheint. Eigene Verstrickungen in Rassismus werden dadurch verdrängt. Gleichzeitig basiert die Forderung rassismuskritischer Ansätze nach Anerkennung der Differenzen auf den emanzipatorischen Gleichheitsansprüchen, denen die westlich geprägten Ideen zugrunde liegen (vgl. Schirilla 1999). Rassismuskritische Pädagogik befindet sich somit im Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch auf Sensibilität für Differenzen durch die Kritik am westlichen Universalitätsanspruch und gleichzeitig dem universalen Anspruch auf Kritik an den Ungleichheitsverhältnissen. Die Frage ist also: Wie kann ich für Differenzen sensibilisieren und dennoch Positionen im politischen Raum einnehmen, die gesellschaftliche Interventionen ermöglichen, rassistische Machtverhältnisse zu kritisieren und gleichzeitig für universale Menschenrechte einzutreten? Kann ich mein Anliegen, mich für die Menschenwürde und gegen Unterdrückung einzusetzen innerhalb der hierarchisch strukturierten Verhältnisse überhaupt angemessen re-präsentieren?

Eine kritische Auseinandersetzung mit der Rassismuskritik und den durch Rassismusanalyse entwickelten Perspektiven erweitert und verändert die auf den aufklärerischen emanzipatorischen Ideen und universalen Kategorien basierenden Kritikkonzeptionen und -praktiken der Pädagogik. Dabei versuche ich innere Brüche der

rassismuskritischen pädagogischen Konzeptionen durch die Rassismusanalyse zu reflektieren und sichtbar zu machen.

Zuerst werde ich auf die Kritikperspektiven in der Pädagogik eingehen und dann die Frage nach der Bedeutung der Rassismusdimension innerhalb der kritischen Pädagogik erläutern. Im zweiten Teil der Ausarbeitung werde ich das Verhältnis von Aufklärung zum Rassismus aus historischer Perspektive aufzeigen.

Wie sich die Nachwirkungen des mit der Aufklärung verknüpften Kolonialrassismus heute darstellen lassen und welche rassismustheoretischen und kritischen Perspektiven sich dabei entwickelt haben, werde ich im dritten Teil erläutern. Diese zu skizzierenden rassismuskritischen analytischen Aspekte sollen zudem aufbauend auf den im ersten Kapitel beschriebenen Kritikkonzeptionen für den weiter zu diskutierenden Umgang mit Rassismus in den pädagogischen Ansätzen als theoretische Grundlagen eine Rolle spielen und bilden den gesellschaftlichen Rahmen der rassismuskritischen Reflexion.

Im vierten Kapitel werde ich die Art und Weise, wie Rassismus in rassismuskritischer Pädagogik thematisiert wird, reflektieren. Universelle Normen wie Solidarität und Vielfalt als Beweggründe für die rassismuskritische Reflexion und das Engagement werden im Hinblick auf den globalen Kontext und die innergesellschaftlichen Diskriminierungsverhältnisse kritisch reflektiert.

In der Pädagogik entwickelten sich kritische Erklärungs- und veränderungsorientierte Ansätze, die sich mit Globalisierungsproblematiken und globalen Ungleichheitsverhältnissen auseinandersetzen und gegen sie eintraten. Dabei setze ich mich mit dem sogenannten globalen Lernen als pädagogischem Konzept auseinander, das angesichts der globalen Ungleichheitsstrukturen den Begriff *Eine Welt* formuliert und ihn postuliert. Fragwürdig wird aber die Art und Weise der Analyse und Kritik an den Weltproblemen und globalen Ungleichheiten. Der angenommene Universalitätsanspruch der Theorien und die Kritik an den ungleichen Weltverhältnissen, die für sich beanspruchen, über und für alle Menschen zu gelten, werden aus rassismuskritischer Perspektive betrachtet. Anschließend werde ich die Perspektiven für den Umgang mit Universalismus und der Kritik an den Universalitätsansprüchen skizzieren und dadurch versuchen, den Ort emanzipatorischer Potenziale herauszuarbeiten.

Während mein Fokus im vierten Kapitel auf dem Universalitätsanspruch in den kritischen pädagogischen Ansätzen, wie „globales Lernen“, „weltbürgerliche Bildung“, „feministische Bildung“ liegen wird, werde ich mich im fünften Kapitel mit den pädagogischen Konzeptionen, die die Heterogenität und die Verschiedenheiten

berücksichtigen und sich mit den sozialen Ungleichheitsverhältnissen, Differenzverhältnissen und Diskriminierungsstrukturen auseinandersetzen, beschäftigen. Es geht bei den Auseinandersetzungen über den pädagogischen Umgang mit Rassismus in den globalen Ungleichheitsstrukturen und sozialen Ungleichheitsverhältnissen sowie Differenzverhältnissen darum, die innere Widersprüchlichkeit von kritischem Denken und Handeln in der Pädagogik als Wissenschaft und Praxis zu beleuchten. Dabei wird das Spannungsverhältnis zwischen dem universalen Anspruch der Perspektiven auf die Welt und dem Streben nach Heterogenität und Differenzen diskutiert. Außerdem kennzeichnen der Universalismus und Partikularismus die Herangehensweise der Pädagogik an die Thematik der Ungleichheitsverhältnisse. So können Strukturen und Prozesse von Rassismus in der rassismuskritischen Reflexion in den pädagogischen Theorien und Praxen erkennbar werden.

Mein Anliegen, die Kritik des Rassismus in die kritische Theoriebildung und Praxis einzubeziehen und auf eine rassistische Struktur in Geschichte und Theorie von Pädagogik aufmerksam zu machen, meint dabei jedoch nicht, kritische Pädagogik mit universalen Ansprüchen abstrakt und einfach zu negieren. Stattdessen hat die Arbeit an der Theorie und Praxis des Rassismus ein Interesse daran, einen Beitrag zur Schärfung des kritischen Potenzials und Weiterentwicklung im Sinne der Perspektivenerweiterung der kritischen Pädagogik zu leisten. Somit hält die Arbeit an einer emanzipatorischen Zielsetzung fest. Die Arbeit hat das Interesse, einen schärferen Blick und eine Sensibilität für neue Widerspruchslagen zu öffnen und von da aus das politische Engagement gegen Rassismus in den gegenwärtigen globalisierten gesellschaftlichen Verhältnissen zu ermöglichen.

1. Kritische Bewegungen in der Pädagogik

Die Analyse rassistischer Strukturen in der Pädagogik als Wissenschaft und Praxis beruht auf der Rassismuskritik. Diese Kritikperspektive geht aus den Erfahrungen des Scheiterns von Rassismuskritik sowohl in Antirassismus als auch im Universalitätsanspruch kritischer Pädagogik in der Theorie und Praxis hervor. Die Rassismuskritik thematisiert ihr eigenes Involviertsein hinsichtlich der Theoriebildung und der eigenen Praxis im Rassismus selbst. Die Suchbewegungen einer sich mit dem Rassismus und den Dominanzverhältnissen auseinandersetzenden Pädagogik nach den angemessenen pädagogischen Ansätzen, Theorien und Praxen erfolgen innerhalb des kritisierten Rassismus, von dem sie nicht frei sein kann.

Die Grundgedanken der kritischen Pädagogik, die sich an der frühen Kritischen Theorie, den Schriften Horkheimers und Adornos und an Heinz-Joachim Heydorn orientieren, gehen von einer inneren Widersprüchlichkeit der Pädagogik aus und beanspruchen die dauernde Selbstreflexion der eigenen Prämissen und Ausgangspunkte der Pädagogik.

Die beiden selbstreflexiv gewendeten Kritikperspektiven, die stets die eigene Position und den eigenen Ausgangspunkt hinterfragen, verstehen sich als das Prinzip der *immanenten Kritik*.

Gleichzeitig hat eine rassismuskritische Analyse der Bedingungen pädagogischer Theoriebildung und Praxis im Mainstream der Pädagogik und auch innerhalb einer kritischen Pädagogik jedoch bislang kaum stattgefunden. Die Kritik des Rassismus versteht sich somit bewusst als kritische Intervention in dem weißen hegemonialen pädagogischen Diskurs sowie in der Praxis. Sie zielt darauf, Monokulturalität und weiße Hegemonie in der Pädagogik sichtbar zu machen, wobei ich mir bewusst bin, nur aus einer randständigen Position heraus sprechen zu können. Bei der Kritik der Pädagogik aus der Perspektive der Rassismusanalyse geht es darum, die durch die hegemonialen Erzählungen vernachlässigten Differenzen und die Bedingungen der Ungleichheiten, unter denen die pädagogischen Aussagen artikuliert werden, aufzuzeigen und dadurch die eigenen Ausgangsbedingungen der (kritischen) pädagogischen Aussagen und des Handelns zu hinterfragen.

Zum Verständnis des Begriffs „Kritik“ in der Moderne

Der Begriff „Kritik“ erfährt erst in der Moderne seinen Wandel. Nach dem Zusammenbruch der kirchlichen Dogmen und damit des mittelalterlichen Weltbildes gelten lediglich vorläufige Aussagen. Seitdem gibt es keine unzweifelbaren Gewissheitsquellen, aus denen der Mensch letztbegründete Wahrheitsaussagen ziehen kann. Dadurch entstand eine große Verunsicherung, Orientierungslosigkeit und Beliebigkeit. „Die Moderne ist zur Epoche der unentrinnbaren, generalisierten Ungewißheit geworden“ (Meyer 1989, S. 26).

Da der Mensch zum Subjekt, also zur letzten Richterinstanz, und seine Vernunft zur Quelle der Erkenntnis und der Gewissheit wurde, bleibt ihm für die Sicherheit der Erkenntnisansprüche im Hinblick auf die Natur, Gesellschaft und das praktische Handeln nichts anderes übrig, als im angesprochenen Kontext unablässig zu kritisieren und aber auch daran zu zweifeln (ebd., S. 31). Die Sätze, mit denen wir etwas beschreiben, hören und sehen, entspringen unvermeidlich der Sprache der Theorien, Überlieferungen und Deutungen (vgl. Meyer 1989, S. 31). Durch diese allgemein gewordene Ungewissheit und Offenheit bzw. Unabgeschlossenheit bezüglich der Erkenntnis zeichnen sich nach Auffassung Meyers die „erkenntnisprüfenden Diskurse und gesellschaftlichen Institutionen in der Moderne aus“ (vgl. Meyer 1989, S. 32). So begann nach dem Zerfall der Gewissheit des Mittelalters das neue rationale Denken, sich gegen die alten Mächte zu wenden, denn ihre Herrschaft in der Wissenschaft war nicht begründet worden, sondern basierte auf den Traditionen und Überlieferungen, z.B. kirchlichen Dogmen sowie einer an die Person gebundenen Autorität. Daher sollte der Mensch als Subjekt bei seinem Denken und Handeln bzw. der letzten Richterinstanz in seiner Freiheit über alle Deutungen, Erwartungen, Gehorsams- und Geltungsansprüche fungieren und agieren, denn alle bis dahin gültigen Strukturen, Institutionen und Deutungen gerieten in die Kritik. Dies beruhte auf seinem festen Glauben an die Fähigkeit der Vernunft des Menschen. „In der Vernunft fand der Mensch sich als sein eigener Grund; als die Macht zur Umgestaltung der Welt im Namen nicht mehr Gottes, sondern des Menschen“ (Sesink 2006).

Der Mensch kann aber die Dinge nur innerhalb der begrenzten Möglichkeiten seiner Sinne wahrnehmen. Alles, was darüber hinausgeht, entzieht sich unserer Erkenntnis. Also geben unsere Erfahrungen die über die Erfahrung hinausgehende absolute Wahrheit nicht wider, sondern spiegeln eine durch unsere Wahrnehmung konstruierte *Erscheinung* wider. Gleichwohl transzendiert die Vernunft das Empirische und zielt auf die Vernünftigkeit bzw. die Menschlichkeit der Welt, wobei mit den Menschen hier nicht die empirischen

Menschen, sondern „der *allgemeine* Mensch“ gemeint ist (vgl. Sesink 2001, S. 71, Hervorh. im Original). Der moderne Mensch übernimmt also „die Rolle des archimedischen Punkts inmitten der generalisierten Ungewissheit“ (Meyer 1989, S. 32). Allein durch den Gebrauch bzw. die Entfaltung seiner Vernunft, so die damalige Auffassung, sollte der Mensch sich gegen den bestehenden unvernünftigen Weltzustand richten und ihn humanistisch umgestalten.

Die Kritik als theoretische Praxis in der Erkenntnistheorie und der praktischer Philosophie bedeutet permanente Prozesse der Überprüfung der Wahrheitsansprüche mittels der Vernunft auf ihre Berechtigung hin und ist unabgeschlossen, offen und selbstkritisch. Diese allgemeine und universale Festlegung der Möglichkeit der Erkenntnis macht das Fundament einer Theorie der Erkenntnis und der Wissenschaft aus.

Das wissenschaftliche Denken feiert also seine Triumphe und beansprucht generell die Kritik im Sinne einer Festlegung der Voraussetzungen, Grenzen und Möglichkeiten des Vernunftvermögens mittels der Vernunft selbst. Tradierte Erziehungsziele und -inhalte müssen auch durch das wissenschaftliche Denken kritisiert und dementsprechend neu konstruiert werden. „Seitdem (versteht) Erziehung (sich) nicht mehr von selbst; dass sie etwas ist, worüber man sich auseinandersetzt; was also auch keine reine Privatangelegenheit mehr ist. Erziehung ist seitdem etwas, worüber man sich Gedanken macht, das nicht einfach nebenher passiert, sondern an das man wohlüberlegt und planvoll herangeht“ (Sesink 2001, S. 53).

Die Pädagogik versucht über die „richtige“ Form der Erziehung nachzudenken und geht von der Vorstellung aus, dass alles vom Menschen selbst und letztlich von der Bemühung der Menschheit - z.B. durch eine bestimmte Aufgabe der Erziehung - abhängt. Die Aufgabe der Erziehung besteht darin, die Kinder zielgerichtet zur Vernunft und Selbstbestimmung zu erziehen und die Möglichkeit des selbständigen Denkens anhand wissenschaftlichgeprüfter Gegenstände zu vermitteln. Für dieses moderne pädagogische Selbstverständnis als ein Erbe der Aufklärung ist das Begreifen der Voraussetzungen der eigenen Sicht auf das Selbst und die Welt eine Bedingung der Kritik, damit die Menschheit zu ihrer Vervollkommenheit und der allgemeinen Zweckmäßigkeit der menschlichen Geschichte gelangt. Die „Vernunft besteht nicht in der Predigt derselben, sondern entscheidend in der Kritik des Vernunftvermögens als Bedingung der Kritik“ (Euler 2004, S. 11).

So konnten erstmals in der Geschichte der Menschheit die „Ideen der universellen Selbstbestimmung zu einem realisierbaren Projekt der historischen Entwicklung“ entstehen

(Meyer 1989, S. 31). Dadurch lässt sich erkennen, dass die Kritik sowohl den destruktiven Aspekt bestehender Verhältnisse durch ihre Infragestellung, kritische Überprüfung und Distanzierung (Differenzierung) als auch den daraus resultierenden konstruktiven Aspekt im Sinne begründeter Orientierungen des Denkens und Handelns (Entscheidung und Urteilskraft) beinhaltet. Die beiden erwähnten Aspekte des modernen Verständnisses von Kritik richten sich nach dem Fortschritt des Wissens durch die Kritik der Vernunft und nach der Verbesserung und Veränderung des individuellen und gesellschaftlichen Lebens in die Richtung einer zunehmenden Selbstbestimmung des Menschen und der Humanität auf der Grundlage vernünftiger Einsicht.

Kritische Pädagogik, die sich an Kants Konzeption einer philosophischen Kritik anschließt, bleibt an eine Idee der Menschlichkeit und an die vernünftige Selbstbestimmung gebunden, indem sich der einzelne Mensch im kritisch-reflexiven Verhältnis zu sich selbst und der Welt (in einer Distanz zu den undurchschaubaren herrschenden Machtverhältnissen und historisch-gesellschaftlichen Verhältnissen) als ein bewusstes und selbstbestimmendes Subjekt konstituiert und die eigene Lebensweise bestimmt.

Kritische Pädagogik

Karl-Heinz Dammer kennzeichnet zwei Richtungen in der kritischen Pädagogik: zum einen eine kritische Erziehungswissenschaft, die ihre pädagogischen Ansätze aus einer Selbstkritik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik heraus und unter der Bezugnahme auf die kritische Theorie insbesondere bei Jürgen Habermas entwickelt, und zum anderen eine sich an der frühen Kritischen Theorie orientierende kritische Pädagogik. Dammer bestätigt dabei der Pädagogik in der kritischen Erziehungswissenschaft die Ausblendung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Durch die Kritik an der bürgerlichen Gesellschaft im Anschluss an die kritische Theorie insbesondere bei Habermas teilen sie Dammer zufolge die Hoffnung auf die Möglichkeit einer Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse, indem aufklärerische Prinzipien wie „Kritik“, „Mündigkeit“ und „Emanzipation“ als „begrifflicher Statthalter einer besseren Zukunft“ (Dammer 2008, S. 6) beansprucht und genutzt werden. Die von Habermas inspirierte kritische Erziehungswissenschaft ist insofern idealistisch, als dass die gesellschaftlichen Verhältnisse nur als „kritikwürdige, äußerliche Normauflagen“ (Dammer 1999, S. 187) verstanden wurden. Dabei wird von einem Gegensatz von Pädagogik und Herrschaft ausgegangen. Diesem Gegensatz liegt die Annahme zugrunde, dass Kritik einfach als das Andere der gesellschaftlichen Funktion von Pädagogik gesehen und „mit der Kritik

zugleich das Wissen um das Bessere“ unterstellt wird (Euler 2004, S. 18).

Die kritische Erziehungswissenschaft möchte „die Erziehung als den Prozess der Emanzipation, das heißt, die Befreiung des Menschen zu sich selbst (Blankertz)“ retten (Dammer 1999, S. 188) und die „schlechte“ Realität vom Podium der Normen aus beklagen oder ermahnen. Die Kritik wird in diesem Sinne von außen vorgetragen. Die Pädagogik wird von Gesellschaft und ihren Praxisformen abgehoben, die es einfach zu verwerfen gilt. Ausgehend von den normativen Prinzipien der europäischen Bildungstraditionen, die der deutschen Aufklärung und dem Neuhumanismus gefolgt sind und für die die Veränderung des Individuums im Sinne der Emanzipation und Selbstbefreiung des einzelnen Menschen im Vordergrund stehen, hält die kritische emanzipatorische Erziehungswissenschaft an der traditionellen Vorstellung von Mündigkeit innerhalb eines gesellschaftlich institutionalisierten Bildungswesens fest (vgl. Dammer 2008, S. 6f.).

Mit diesen Annahmen und einer positiven Programmatik wurde sie zum Motor der Bildungsreform und damit zum Hoffnungsträger des gesellschaftlichen Fortschritts. Das pädagogische Versprechen und der vorübergehende bildungspolitische Erfolg waren allerdings zum Scheitern verurteilt, denn sie stießen an die Grenzen der pädagogischen Praxis. „Aus der Umwälzung der Erziehungsverhältnisse (Subversion) wurde deren bloße Modernisierung (Integration)“ (Dammer 2008, S. 6). Dieser Kritikpunkt, das empirische Scheitern der pädagogischen Ansprüche und der Zweifel daran, ein „Kontinuum zwischen Theorie und Praxis“ herstellen zu können, beruhen Dammer zufolge auf der Einsicht, „dass eine grundlegende Auseinandersetzung mit den Schriften Horkheimers und Adornos in der Erziehungswissenschaft ausgeblieben ist“ (Dammer 1999, S. 187), obwohl die Vertreter der emanzipatorischen Pädagogik wie beispielsweise Blankertz die Spannung zwischen dem Anspruch und der Wirklichkeit erkennen (vgl. ebd., S. 187f.).

1.1 Negativität der Pädagogik auf der Grundlage der frühen Kritischen Theorie

Die Negativität der Pädagogik im Sinne Adornos verweist auf die Notwendigkeit und Funktion der Differenz zwischen Theorie und Praxis und lehnt eine pauschale Kritikform an der „schlechten“ Realität ab. Eher richtet sich ihr Erkenntnisinteresse auf eine realhistorische Analyse der gesellschaftlichen Behinderung emanzipativer Bildungs-

prozesse. Dieser Gedanke als „Dialektik der Aufklärung“ entstand vor dem Hintergrund der historisch-politischen Erfahrungen des Nationalsozialismus und nimmt diese zum zentralen Ausgangs- und Bezugspunkt der Überlegungen der frühen Kritischen Theorie. Die frühe Kritische Theorie im Unterschied zur späteren kritischen Theorie von Habermas betrachtet „Auschwitz“ nicht als „Betriebsunfall auf dem Wege einer zunehmenden Humanisierung, sondern als Ausdruck für die destruktive Tendenz dieser Humanisierung“ (Schäfer 2004, S. 28).

Aus dieser Diagnose des geschichtlichen Prozesses versucht die frühe Kritische Theorie, die Hintergründe und Zusammenhänge mit Fokus auf dem dialektischen Gesellschaftsprozess durch die Fragestellung „Wie wurde die Aufklärung selbstzerstörerisch?“ herauszuarbeiten. Gegenstand und Ausgangspunkt der Kritik bildet die abendländische Vernunfttradition, d.h. der Prozess der menschlichen Naturauseinandersetzung. Die eigentliche Absicht der europäischen Aufklärung, den Menschen in den Stand des Subjekts zu setzen und mit der Hilfe der Vernunft eine bessere Welt zu gestalten, schlug nach Auffassung Adornos und Horkheimers im Zivilisationsprozess ins Gegenteil um. Die durch das Projekt der Aufklärung hervorgebrachten objektiven gesellschaftlichen Voraussetzungen wurden zum Zwang, der die Möglichkeit zur selbstbestimmten Gestaltung der Welt verhindert und dem Einzelnen die Anpassung an die bestehenden Verhältnisse abverlangt. Die Heteronomie der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse und der Zwang zur Anpassung wohnen also jeglicher Zivilisation inne: „(...) mit zunehmender Revolutionierung der Produktivkräfte wächst der Zwang zur Selbstverstümmelung, der die Menschen einer neuen Barbarei zutreibt“ (Pongratz 1989, S. 17). Die Herrschaftsgeschichte ist mit der Geschichte der Befreiung verzahnt. Die Barbarei, für die „Auschwitz“ zum Synonym geworden ist, ist nach der Ansicht Adornos und Horkheimers nicht ein „Rückfall“ auf eine vorzivilisatorische Stufe der Menschheitsentwicklung, als ob sie die Antithese zur Zivilisation wäre, die man geschichtlich hinter sich gelassen und überwunden zu haben glaubte, sondern ein Ausdruck „des Scheiterns der Kultur“ (vgl. Adorno 1971b, S. 128). Die „Zivilisation (bringt) ihrerseits das Antizivilisatorische hervor und (verstärkt) es zunehmend“ (vgl. Adorno 1971a, S. 88). Auschwitz betrachtet Adorno als „die wild gewordene Logik jenes identifizierenden Denkens und seines Verfügungsanspruchs über die begrifflich vermessene Welt, wie sie auch der kapitalistischen Produktionsweise zu Grunde liegt“ (Schäfer 2004, S. 28). Das Versprechen der Kultur, die Hoffnung auf die Möglichkeit der Realisierung einer menschlichen Einrichtung der Welt zu setzen, ist von

ihr gebrochen worden. Da die Möglichkeit der Barbarei in der aufklärerischen Zivilisation über jeden Vernunftgebrauch und menschliche Rationalität selbst angelegt ist, ist daraus zu folgern, dass die kritische Reflexion und Perspektive auf eine Befreiung aus dem Unterwerfungszusammenhang aus der Sicht Adornos schließlich nur noch aporetisch werden kann. Denn jeder Versuch der Überwindung der Herrschaft sei eine Aufklärung. Der Versuch durch den Vernunftgebrauch und mit Hilfe wissenschaftlicher Regeln und der Rationalität die Welt und das Selbst zu begreifen. Eine solche Aufklärung geht schon aus einem bestimmten historisch gesellschaftlichen Herrschaftszusammenhang hervor. Die Aufklärungskritik Adornos weist also nicht nur darauf hin, dass die Vernunft zum funktionalen Teil der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse geworden sei, sondern auch darauf, dass die Aufklärung diesen Aspekt der gesellschaftlichen Vermitteltheit, ihre Einbindung in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse schon enthalte und zur Geltung bringe. Die Möglichkeit, die objektiven, nämlich gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen, die solche Ereignisse ausbrüten, zu verändern, ist ihm zufolge heute auf das Äußerste beschränkt; und daher seien die „Versuche, der Wiederholung entgegenzuarbeiten, notwendig auf die subjektive Seite abgedrängt“ (vgl. Adorno 1971a, S. 89). Das bedeutet keinen pädagogischen Optimismus; vielmehr bleibt Adorno gegenüber dem Freiheitsversprechen, eine Änderung auf der Ebene der gesellschaftlich-politischen Verhältnisse bewirken zu können, äußerst misstrauisch und bringt seinen Zweifel an der Verhinderbarkeit einer Wiederholung von Auschwitz zum Ausdruck. Adorno ist der Ansicht, dass die „Barbarei fort (bestehe), solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fort dauern“ (ebd., S. 88). Diese Auffassung der frühen Kritischen Theorie Adornos bringt eine negative Geschichtsphilosophie zum Ausdruck, die die Hoffnung auf unmittelbare und humane Umgestaltung der Welt aufgegeben hat. Statt für eine Befreiung des Menschen von der Herrschaft, plädiert Adorno für die Befreiung des Denkens von dem gesellschaftlichen Verblendungszusammenhang, der das Denken prägt, d.h. die Kritik und Befreiung von der Herrschaft ist nach ihm auf die Auseinandersetzung mit existierender gesellschaftlicher Praxis bezogen und sollten also konkret erfolgen. Einzig in der ständigen kritischen Reflexion der Praxis, d.h. in der Selbstreflexion des Denkens erkennt Adorno eine humanisierende Kraft. Messerschmidt interpretiert den Ausdruck „Erziehung nach Auschwitz“ bei Adorno als die Zustände jeglicher Praxen nach Auschwitz, in denen sich das Ziel der Erziehung, „das Verhindern von Auschwitz“ unter den objektiven gesellschaftlichen Voraussetzungen, die Auschwitz produziert haben, nur noch gebrochen realisieren lasse (Messerschmidt 2003, S. 131). Das bedeute jedoch keine

Resignation der Praxis, sondern sei als Aufforderung zum Zweifeln an der Vergewisserung des Selbstverständnisses und der optimistischen Erziehungsauffassung von der Verbesserung der Menschen zu verstehen (vgl. ebd.). Dies bedeutet also, dass die Pädagogik „nach Auschwitz“ sich selbst permanent der eigenen Auffassungen im Zusammenhang mit den veränderten und sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen stellen sowie sich auf dieser neuen Seite betrachten soll. Dieser Prozess der Selbsthinterfragung kennzeichnet das Prinzip der immanenten Kritik, das für eine kritische Pädagogik gilt. Kritik und Befreiung von Herrschaft sind demnach auf sich selbst bezogen, d.h. pädagogische Reflexion und Praxis vollziehen sich innerhalb der existierenden gesellschaftlichen Praxis, in der sie selbst als funktionaler Teil der Reproduktion dieser Praxis angelegt worden sind. Diese Kritikform zielt nicht darauf, Praxis und Anspruch einfach abzulehnen und zu verwerfen, sondern untersucht konkret, warum und welche Praxisformen zu negieren sind und hinterfragt was mit dem Anspruch der Befreiung in ihrer eigenen Geschichte genau passiert ist sowie was in der Gegenwart wirksam ist. Wie wurden und werden die pädagogischen normativen Kategorien, die zur Begründung der allgemeinen Bildung herangezogen werden, in ihrer eigenen Theorie, Geschichte und Praxis herrschaftlich instrumentalisiert?

Die Aufklärungskritik Adornos als Gesellschaftskritik lehnt nicht einfach die kritisierte Aufklärung ab, sondern lässt sich als Aufforderung der Aufklärung der Aufklärung, d.h. die Selbstreflexion und -distanzierung von Aufklärung mit sich selbst verstehen, die sich auf eine konkrete historisch-gesellschaftliche Praxis bezieht und dabei nie aus einem von gesellschaftlicher Vermitteltheit unabhängigen und „reinen“ Standpunkt von Kritik erfolgen kann.

Die „Dialektik der Aufklärung“ bedeutet für die Pädagogik, die gesellschaftlichen Verhältnisse innerhalb derer sich die pädagogische Praxis manifestiert, zum Ausgangspunkt ihrer Analyse und Kritik zu machen und zu untersuchen, inwiefern die pädagogischen Postulate einer „richtigen“ Erziehung und Bildung gelingen könnten sowie und welche Faktoren dieses Gelingen praktisch verhindern. „Eine Erziehung nach Auschwitz‘ kann nur eine im Bewusstsein des Scheiterns sein, da sie das Geschehen nicht erzieherisch überwinden, sondern nur dazu anleiten kann, sich dem Geschehen selbstreflexiv auszusetzen. Genau hier zeigt sich die kritische Unbedingtheit, die Adornos bildungstheoretische Überlegungen auszeichnet“ (Messerschmidt 2003, S. 135f.).

1.2 Widerspruchskonzeptionen in der kritischen Bildungstheorie

Die immanente Kritik hat die Konsequenz für die Pädagogik ihrem eigenen Widerspruch nachzugehen und daraus die Möglichkeiten für die Praxis zu suchen. Der Widerspruch kennzeichnet nicht nur eine Bedingung der Pädagogik, sondern ist ein wesentliches Merkmal der Pädagogik als Wissenschaft und Praxis überhaupt. Diesen der Pädagogik inhärenten Widerspruch macht die „kritische Bildungstheorie“ von Heinz-Joachim Heydorn und Gernot Koneffke explizit zum Ausgangspunkt ihrer Untersuchung. Das Denken in Widersprüchen lässt sich dabei nicht vom geschichtlichen Bezug der Pädagogik trennen. Dies bedeutet, dass der Widerspruch als Gegenstand der Untersuchung ein Resultat der geschichtlichen Entwicklung ist, die wiederum Auswirkungen auf die Gegenwart hat. Die Pädagogik als Wissenschaft und Praxis bezieht sich unter diesem Aspekt auf ihre Geschichtlichkeit und gegenwärtige Struktur und ist daher nur im Zusammenhang mit der bestehenden pädagogischen Praxis zu reflektieren. Mit dieser Perspektive auf die gesellschaftliche Vermitteltheit der Pädagogik stellen Heydorn und Koneffke das Konzept des Widerspruchs in der Bildung anhand der historischen Entwicklung dar. Die pädagogischen Leitvorstellungen und Ziele wie Mündigkeit, Freiheit des Einzelnen und Gleichheit entwickeln sich also nicht im luftleeren Raum, sondern sind als kulturelle und damit geschichtliche Phänomene zu begreifen und mit den realgeschichtlichen Entwicklungen wie den ökonomischen Bedingungen und Herrschaftsinteressen eng verbunden. Mit den Vergesellschaftungsprozessen der Erziehung einhergehend ändern sich die Probleme der Pädagogik, ihre Ziele und Ideen. Hier liegt der Grund dafür, warum gesellschaftliche und historische Bedingungen und die im pädagogischen Denken und Handeln verborgenen Ideologien kritisch hinterfragt werden müssen. Daher ist es bedeutsam, dass die Pädagogik sich als historischer und gesellschaftlicher Gegenstand mit den sich rasch ändernden gesellschaftlichen Problemlagen und Theorien auseinandersetzt und dementsprechend immer neue Fragen stellt sowie nach den Antworten sucht. In welchem widersprüchlichen Beziehungsgeflecht die Pädagogik sich befindet und bewegt, zeigt Koneffke unter materialistisch-kritischer Perspektive (Koneffke 2006).

Unter der materialistischen Perspektive entstehen pädagogisches Denken und Handeln aus der historischen Notwendigkeit, Erziehung zu organisieren und gesellschaftlich zu garantieren. Die Notwendigkeit ist materiell begründet, d.h. es geht um den Verkauf der eigenen Arbeitskraft. Das gesellschaftliche Bedürfnis nach Mündigkeit und die

Notwendigkeit von Pädagogik lassen sich vor allem infolge der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft und des Beginns der Industrialisierung erkennen.⁴ Die pädagogische Reflexion wurde vom Übergang der Feudalgesellschaft zur bürgerlichen Gesellschaft mit den zunehmend komplexer werdenden Reproduktionsprozessen erforderlich. Infolge der Kritik am Feudalismus und der wachsenden Bedeutung des Selbstbewusstseins des Menschen als Subjekt der Geschichte entwickelten sich der Vernunftgedanke und das Freiheitsbegehren, das sich auf jeden einzelnen Menschen und daher auf die Freiheit aller Menschen bezieht. Das Freiheitsbegehren mit dem Konzept der Vernunft, welches eine klassenlose, menschenwürdige Gesellschaft darstellt, die sich durch die Begriffe Freiheit, Gleichheit und Solidarität ausdrückt, und die frühneuzeitlichen Konzepte einer universellen Schulorganisation wurden allerdings erst im Laufe des 19. Jahrhunderts im Zuge der Industrialisierung realisiert. Jedoch wurde dies in vielfach gebrochener Form: Gegen die Gleichheit steht die Selektion, gegen die Freiheit und Vernunft steht die gesellschaftliche Kontrolle und gegen die Solidarität steht schließlich die allseitige Konkurrenz (vgl. Koneffke 2006, S. 31). Nichtsdestoweniger bleibt, unabhängig von den historischen Entwicklungen, der gesellschaftliche Auftrag der Bildungsinstitutionen, die Heranwachsenden zur Mündigkeit⁶ zu führen, ungebrochen. Den Widerspruch von Bildung und dem in der bürgerlichen Geschichte gebrochenen Freiheitsanspruch erklärt Koneffke durch das Verhältnis von Mündigkeit und ihrer Umsetzung im Bildungswesen (Koneffke 2006). Die Institution als Wurzel einer allgemeinen Befreiung zielt auf die Mündigkeit der Heranwachsenden. Sie befähigt den Heranwachsenden zum kritischen Denken: „In der Distanz zur Welt wie sie ist kann man die Mündigkeit begreifen als die einzige Zukunft, welche die Pädagogik leitet, weil sie als das der Gegenwart und der Herrschaft Unverfügbare beiden immer schon voraus ist“ (Koneffke 2006, S. 33). Dieser Gedanke der Universalität infolge der Kritik an der Feudalmacht wird in der französischen Revolution und der Begründung des Rechtsstaates sowie der Erklärung der Menschenrechte ausgedrückt. Diese universelle Geltung wird von den Bildungsinstitutionen gemäß dem Stand der Entwicklung erneut konzeptualisiert, gerät aber Koneffke zufolge in die Täuschung, sodass sie zur Produktion und Reproduktion des Güterreichtums bezweckt wird (vgl. ebd., S. 35). Im Mündigkeitsbegriff sind die beiden gegensätzlichen Seiten, die „Befreiung“ und „Herrschaftsstabilisierung“, zugleich

⁴ Koneffke sieht allerdings die gesellschaftlichen Bedürfnisse, eine Bildungsinstitution und pädagogische Theoriebildungen zu schaffen, bereits in der griechischen Polis der Antike aufgekommen. Allerdings waren diese Institutionen nur dem kleinen Bevölkerungsteil der Freien vorbehalten. Erst mit dem Anbruch der Neuzeit artikuliert sich ein eigenständiges Freiheitsbegehren, das sich auf jeden einzelnen Menschen, und daher auf die Freiheit aller bezog (vgl. Koneffke 2006, S. 30f.).

enthalten. Der Bruch in der Mündigkeit wird erst dann affirmativ, wenn das Bewusstsein durch das gesellschaftlich-bürgerliche Interesse einverleibt und zur bürgerlichen Verwertungslogik paralysiert wird. Der Reichtum wird schließlich zum Maß der Freiheit. Das Menschenrecht auf Eigentum folgt der Logik der Selbstsetzung, der Mündigkeit des Subjekts gegen die Abhängigkeit der Individuen von der Feudalordnung; aber selbständig ist erst, wer über die Mittel zur Produktion des eigenen Lebens selbst verfügt (vgl. ebd., S. 35). Dieses Recht kommt auch im Mündigkeitsanspruch der ursprünglichen Konzepte allgemeinbildender Schulen zum Ausdruck: „(...) erst, wenn jeder und jede über die intellektuellen und mentalen Voraussetzungen zur selbständigen Produktion des eigenen Lebens verfügte, ließ sich eine (...) Ordnung der allgemeinen Reproduktion und Produktion des eigenen Lebens vorstellen“ (ebd., S. 36).

Bürgerlich-kapitalistische Logik und Herrschaft setzen also die Mündigkeit des Einzelnen als notwendige Bedingung voraus. Jedoch schlägt das legitime Bedürfnis nach Teilnahme an der Fülle der gesellschaftlichen Produktion subjektiv in die Identifikation mit Freiheit und Reichtum und objektiv in das Bedürfnis nach Akkumulation von Reichtum um (vgl. Koneffke 2006, S. 36). Im „Eigentumsrecht“ definiert sich der Bruch in der Mündigkeit: Die „Akkumulation von Reichtum wurde zum Maße der Freiheit“ (ebd.). Durch die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft als Gesellschaft der Freien entsteht Koneffke zufolge zugleich die „Klassengesellschaft“, denn die große Mehrheit verfügt ihm zufolge über nichts anderes als über ihre Arbeitskraft, während die Privateigentümer die Produktionsmittel besitzen. Doch diese Herrschaft muss dennoch das Bedürfnis nach allgemeiner Mündigkeit befriedigen, weil die Verwertung des Kapitals von der Freiheit aller Menschen abhängig ist (ebd., S. 38). Da bürgerliche Herrschaft und Gesellschaftsform um ihres eigenen Erhalts willen auf die politische und ökonomische Mündigkeit ihrer Mitglieder angewiesen sind, enthält das Herrschaftsinteresse den Moment, dass „mit den Selektionsresultaten Herrschaftsinteressen an bestimmten Bewusstseinsinhalten, -vorstellungen und -paralysen erkennbar sind“ (ebd., S. 39).

Indem die bürgerliche Herrschaft nur durch die Bildung jedes Einzelnen und über die Erkenntnisvermittlung reproduziert werden kann, stellt diese Bildung gleichzeitig die Bedingung ihre eigene Vernunft auszubilden und zu gebrauchen. Inwieweit aber dieser eigene Verstandesgebrauch das Bewusstsein für den Widerspruch und die Einsicht in die Differenz zum Bestehenden eröffnet, hängt davon ab, ob das Subjekt die gesellschaftlich vermittelte und seine angeeignete eigene Bildung, sowie seine eigene Integration in die Herrschaft kritisch reflektiert und aber auch als Instrument der Herrschaft hinterfragt: Die

„Mündigkeit wird nun zur Fähigkeit der Unterscheidung der Macht, die in uns selbst zur Verewigung des Herrschaftssystems motiviert und derjenigen, die genau jene als Streckenführung in die Sackgasse und damit als Raub weiß. Überall und immer wo diese Unterscheidung getroffen und die Vollmacht der Mündigkeit beansprucht wird, ist das System - und sei es nur hier und in diesem Augenblick - stillgelegt, real negiert“ (ebd., S. 41f.).

Andererseits suggeriert dieser Aspekt des Widerspruchs der Herrschaft die Illusion, „das Andere der Herrschaft“ durch die Bildung herstellen und die Herrschaft überschreiten zu können. Nach den Widerspruchskonzeptionen der kritischen Bildungstheorie birgt die Integration in bürgerliche Herrschaft die emanzipatorischen Potenziale des Subjektes und geht prinzipiell mit den Möglichkeiten der subversiven Überschreitung der Herrschaft einher, weil die Reproduktion der bürgerlichen Herrschaft über die Erkenntnisvermittlung erfolgt. Daher sind der kritischen Bildungstheorie zufolge die Herrschaft, Schulpflicht und Unterwerfung die Voraussetzungen aller Befreiungen.

Aus heutiger Sicht lässt sich aber zurückfragen, ob und inwiefern die Schule, die in diesem Widerspruch selbst potentiell angelegte Subversion, ermöglicht. Wo sind die Möglichkeiten der Subversion aktuell erfassbar, um sich widersprechende Momente und das Selbstverständliche bezweifeln zu können? Wenn die Schule vorherrschende historische und kulturelle Wissensinhalte vermittelt, die ohnehin in den Köpfen vieler Menschen bestehen und wenn das „Anders-Sein“ (z.B. Herkunft, Kultur, Familienhintergrund) für die Bildungsungleichheiten verantwortlich gemacht und legitimiert wird, und wenn die „Anderen“ zum Zwecke vieler interkulturellen Austauschprogramme als anderes bestimmt und instrumentalisiert werden, wird die Schule somit rein funktional und ermöglicht keine Befreiung mehr.

Den Anspruch der kritischen Bildungstheorie auf die „*Ermächtigung der Subjekte durch Unterricht*“ bezweifeln Harald Bierbaum und Carsten Bünger angesichts der aktuellen Bildungswirklichkeit (vgl. Bierbaum/Bünger 2007, S. 155, Hervorh. im Original). Die beiden Autoren gehen den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen der kritischen Wissenschaft und des gesellschaftspolitischen Engagements nach und hinterfragen, ob und inwiefern Bildung und wissenschaftliches Arbeiten bei einzelnen Personen heute Kritikfähigkeit fördern können oder ob sie eher dazu führen, das Gegenteil, den im Wissenschaftsbetrieb ansozialisierten „kritischen Habitus“, der gegen „politisierende Erfahrungen“ immunisiert, hervorzubringen (ebd., S. 159). Begriffe wie Bildung, Freiheit und Emanzipation, die in der kritischen Bildungstheorie selbst eingesetzt werden, können

heute eher dazu dienen, über die gegenwärtigen widersprüchlichen Situationen der Bildungspraxis zu beruhigen, als das Selbstverständliche zu bezweifeln, dem Gegebenen zu widersprechen und Widerspruch einzulegen. Ohne die Berücksichtigung der gegenwärtigen Bildungswirklichkeit wird die Konstatierung des prinzipiellen Widerspruchs der Herrschaft nach der Bildungsvorstellung der kritischen Bildungstheorie illusionär. Die Betonung des dialektischen Moments in widersprüchlicher Kategorie des Bildungsbegriffes der kritischen Bildungstheorie kann in diesem Sinne suggerieren, „das Andere der Herrschaft zu repräsentieren“ (ebd., S. 167). Das idealistische Bildungsverständnis, das die eigene gesellschaftliche Vermitteltheit im kritischen Denken und Handeln verdrängt, führt dazu, dass die eigene Verstrickung in kritisierte Herrschaftsverhältnisse ausgeblendet sowie herrschaftsfunktional eingesetzt wird. Wenn mit dem Hinweis auf die Verstrickung der Bildung in die Herrschaft die negativen Seiten der Bildung, wie z.B. die Herstellung und Reproduktion der Ungleichheit, Verwertung und Wettbewerb, doch wiederum einseitig hervorgehoben und einfach verworfen werden, verfällt den Autoren zufolge auch das Ziel der Emanzipation der Herrschaft und der Anspruch auf die Veränderung.

Andererseits bliebe den beiden Autoren zufolge ein bloßer Aktionismus ohne Reflexion der Erfahrungen und Distanz zur Praxis verborgen. Unter den globalen und gesellschaftlich sozialen Ungleichheitsbedingungen sowie angesichts der damit verknüpften komplexen und widersprüchlichen Erfahrungen der Ungleichheiten, wird das politische Engagement mit den Grenzen konfrontiert keine eindimensionale parteiliche Position gegen weltweite Ungerechtigkeit und Unterdrückung einzunehmen. Für die Politisierung der Bildung halten sie es daher für notwendig und wichtig, dass kritische Bildungstheorie und -praxis sich unausgesetzt im widersprüchlichen Verhältnis zwischen Festhalten am Anspruch darauf, den Verhältnissen zu widersprechen (Praxis) und „Reflexion auf die integrative Dimension subversiver Akte“ eigener kritischer Wissenschaft und eigenen Engagements (Theorie) bewegen (ebd., S. 168). „Der Ort Kritischer Bildungstheorie verdankt sich so gesehen selbst einer ruhelosen Bewegung, einer Beunruhigung, die sich mit Adorno als ‚dialektische Korrektur‘ bezeichnen ließe: Gegen die Resignation den Widerspruch der Herrschaft nutzen, gegen naiven Optimismus die funktionelle Eingebundenheit der Bildung aufzeigen“ (Bierbaum/Bünger 2007, S. 168). Bierbaum und Bünger aber halten dieses Spannungsverhältnis für unauflösbar. Im Rückgriff auf den Mündigkeitsbegriff Koneffkes (2007) bleiben die Autoren in innerer Widersprüchlichkeit von Bildung. „In der Ermächtigung des Subjekts überlagern sich Zurichtung zur Funktionserfüllung und

Befähigung zur selbständigen Inanspruchnahme von Freiheit“ (ebd., S. 168). In diesem Punkt sind die Erfahrungen der Empörung über die gegenwärtig herrschenden Zustände, die ihren eigenen Ansprüchen widersprechen, produktiv auf kritische Selbstreflexion zu wenden. Die kritische Selbstreflexion von Bildung bedeutet in diesem Zusammenhang, „als Akt der Unterscheidung *in* der Vergesellschaftung eine Differenz zwischen der Zurichtung und Ermächtigung vorzunehmen“ (ebd., S. 169, Hervorh. im Original).

Unter diesen gesellschaftlichen Verhältnissen ist die „bürgerliche Pädagogik widersprüchlich, sie steht unter dem historisch originären Imperativ, die Integration in die herrschende Gesellschaft mit der Befreiung der Einzuführenden verbinden zu müssen“ (Euler 2004, S. 20). Der Bildungsgeschichte, welche die Geschichte der Freisetzung der Bildung ist, ist inhärent zu der Herrschaftsgeschichte. Umgekehrt ist die Herrschaftsgeschichte die Loslösung von der Herrschaft. Die Herrschaft enthält das revolutionäre Potenzial in sich, weil die bürgerliche Gesellschaft zum Zweck ihrer Reproduktion im Sinne der „Innovation“ den Menschen Rationalität und Kenntnisse vermittelt und vermitteln muss um damit die intellektuelle Entwicklung befördern zu können. Der Widerspruch der bürgerlichen Gesellschaft steckt also sowohl in der Bildung als auch in der Herrschaft. Das zeigt sich an der institutionalisierten Bildung. Die Schulorganisation geht nach Koneffke von den Annahmen der universal geltenden pädagogischen Zielsetzungen wie Selbständigkeit und dem Anspruch nach universeller Bildung aller Menschen und deren Gleichheit aus (Koneffke 2006). Die institutionalisierte Bildung mit ihrem Zwangscharakter impliziert die Notwendigkeit einer alles umfassenden Bildung, die zugleich von Herrschaftsinteressen einverleibt wird und an die Grenzen bürgerlicher Verwertung stößt. Doch mit dem Erkennen dieser Grenzen eröffnet sich zugleich die Möglichkeit, diese zu überschreiten. Bürgerliche Pädagogik findet daher ihren Ansatzpunkt „auf den Wegen der Vermittlung“ (ebd., S. 39), in denen sich das Bewusstsein bildet und sich gegen die Selbstunterwerfung richtet. Die Einsicht in die Selbstunterwerfung durch die Bildung ermöglicht es, nach Koneffke, den gebildeten Individuen die bürgerlichen Herrschaftsverhältnisse zu durchschauen und zu überschreiten, wenn sie ihre eigene gesellschaftliche Vermitteltheit und ihre Sozialisationsprozesse reflektieren (Koneffke 2006). Fragwürdig ist es aus der Perspektive der Rassismusanalyse jedoch, ob die gebildeten Individuen vielleicht die Herrschaftsverhältnisse nicht durchschauen wollen. Sie profitieren *de facto* von den bestehenden Verhältnissen. Die gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen garantieren das Innehaben der Privilegien für die gebildeten Individuen, indem sie beispielsweise als Verbraucher das Billigste kaufen

und es selten wissen möchten, wie der Preis möglicherweise geworden wäre. Ein weiteres Beispiel wäre, dass sie ihren Umsatz steigern könnten, indem sie sich mit den vertrauten Bildern der Menschen, Kulturen und Gesellschaften im Süden, z.B. im Weltladen oder durch Tourismus bedienen oder wenn Migrant/innen auf dem Arbeitsmarkt im Niedriglohnsektor als billige und häufig illegale Arbeitskraft arbeiten. Aufgrund der strukturell zugewiesenen sozialen Position verfügen die Individuen in einer privilegierten sozialen Position über ökonomische, kulturelle, soziale und symbolische Macht und haben einen erleichterten Zugang zu den gesellschaftlichen Ressourcen, z.B. Einkommen, beruflicher Status und Bildung. Ihre Lebensweise sowie Wahrnehmungs- und Handlungsmuster stimmen mit den herrschenden Normen überein, während die von den Normen der dominanten Kultur abweichenden Merkmale, z.B. Herkunft, andere Sprache, Hautfarbe offensichtlich für die Individuen in den Minderheitenpositionen große Nachteile mit sich bringen. Für die Personen in sozial dominanten Positionen bedeutet der Widerspruch des universal humanistischen Bildungsanspruches im Bezug auf die Gleichheit mit Hilfe der Rationalität und Erkenntnis eigene Privilegiertheiten, die sie durch den Status als Angehörige der dominierenden Kultur von den bestehenden globalisierten gesellschaftlichen Bedingungen genießen. Angesichts der weltweiten Verallgemeinerung von westlich geprägten Bildungsinhalten vollziehen sich beispielsweise Wissensproduktionen bereits gebunden an bestimmte soziale Ausgangspositionen und beruhen auf jenen Strukturen, die die Zugänge zu den Ressourcen wie Wissen und Informationen ungleich verteilen. Indem gebildete Individuen von einem bestimmten gesellschaftlichen Standort heraus beispielsweise im Wissenschaftsbetrieb Bücher publizieren, verschaffen sie ihren Perspektiven in der Gesellschaft mehr Aufmerksamkeit und setzen ihr spezifisches Interesse durch. Sie haben aufgrund der bestehenden Ungleichheiten auch finanzielle Vorteile durch ihre Vorträge und Beiträge. Unter den sozialen Ungleichheitsbedingungen können diese Subjekte aus der privilegierten Position heraus distanziert einen Blick auf das Objekt und die Realität der gesellschaftlichen Minderheiten werfen und eigene Aussagen über weltpolitische und gesellschaftliche Themen artikulieren, die sich aber als unmarkiert und universal darstellen. Die in den Widerspruchskonzeptionen der Bildung kritischer Bildungstheorie zu beanspruchende kritische Bildung auf Gleichheit und Emanzipation sind unter der Berücksichtigung der ungleichen gesellschaftlichen und sozialen Standorte der Individuen ambivalent, solange nicht gefragt wird, wessen Bildung und Selbstreflexion dabei gemeint sind.

Die Bildungsvorstellungen von Heydorn und Adorno: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Bildung birgt nach Auffassung Heydorns aufgrund ihrer notwendigen inneren Funktionalisierung in den Herrschaftsverhältnissen emanzipatorische Potenziale und kritische Kraft (Heydorn 1980). Der Widerspruch ist deshalb „kein notwendig heteronomer und eben deshalb auch als solcher noch auf die Kraft der Autonomie verwiesen, die einzig die Heteronomisierung erzeugt und daher auch aufzubrechen, zu unterlaufen bzw. umzugestalten imstande ist“ (Euler 2007, S. 56). Heydorn setzt im widersprüchlichen Konzept von Bildung und Herrschaft auf Emanzipation durch die Bildung und hält daran fest, dass der Widerspruch auf eine gesellschaftliche Veränderung in die Richtung des humanen Menschseins hin gelöst werden könnte, indem die Gesellschaft ihren eigenen Widerspruch herstellt, d.h. die aufgrund der Herrschaftsinteressen beförderte intellektuelle Entwicklung und Bildung zum Mittel der kritischen Bewusstseinsbildung wird, das ein distanziert-kritisches Verhältnis zu der Welt und sich selbst ermöglicht. Peter Euler weist in seiner Darstellung über die Theoriebildung Heydorns in Beziehung zu seinen zeitgeschichtlichen und gesellschaftlichen Kontexten darauf hin, dass Heydorn im Zuge seiner Desertion und der folgenden kriegsgerichtlichen Verurteilung mit der Verzweiflung gekämpft hat (vgl. Euler 2009, S. 42). Aber aufgrund der Offenheit und Unabgeschlossenheit der Bildung betrachtete Heydorn in der Bildung dennoch die Aspekte der Destruktion der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse. Da es „keine Garantie für gelingende Geschichte“ gibt (ebd., S. 42), haben für Heydorn Bildung und Pädagogik eine Bedeutung, die sich auf die Zukunft richtet. Heydorn (1980) hebt die permanente Auseinandersetzung von Bildung mit ihren eigenen neu entstehenden Problemlagen hervor. Andererseits ist sein enthusiastischer Glaube an die Möglichkeit der humanen Revolutionierung dieser Gesellschaft erkennbar. Heydorn hält in seiner Widerspruchs- und Bildungskonzeption an der Möglichkeit der Transformation und Befreiung der Gesellschaft fest, indem der Widerspruch der Bildung in ihrer Geschichtlichkeit und Gegenwärtigkeit, d.h. der gesellschaftliche Widerspruch als ein Teil des Selbst erfahren wird und dadurch die gesellschaftlich vermittelte Bildung und das Bewusstsein revolutioniert wird. Hier wird seine positiv gefärbte Fassung der Dialektik im Bezug auf die Gesellschaftsanalyse erkennbar. Die Pädagogik kann Heydorn zufolge durch die Anregung und Ermöglichung zur permanenten Einsicht in die inneren Brüche von Bildung, in den Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit einen wesentlichen Beitrag leisten, nämlich als Hoffnung, dass dem Menschen die Bildung zur Befreiung zu sich selbst verhilft. In folgender zitierter Aussage wirkt Heydorns Bildungsprogramm

revolutionär, drückt die Bildungsvorstellung und die Ermächtigung der Bildung aus, wobei er die Offenheit und Geschichtlichkeit der Bildung betont: „Sie (Bildung, E-Y. H.) geht davon aus, dass es auch in der Zukunft nur so viel Menschlichkeit geben kann, wie wir fähig sind, vorzuleisten. Kein abstrakter Umschlag der Verhältnisse, keine singuläre Revolution vermag durch sich selbst die Revolutionierung zu bewirken, wenn wir die Menschen nicht auf sie vorbereitet haben. Der abstrakten, geschichts-mechanistischen Erwartung stellt die Bildung den Menschen gegenüber, der mit seiner Geschichte anfängt. Mit jedem Menschen, der ihr zum Gegenstand wird, ist Bildung auf Zukunft gerichtet; sie vermittelt sich den historischen Prozessen durch anhebendes Menschsein. Damit werden wir frei, überwinden wir die Ängste, die wir über Jahrhunderte verinnerlicht haben, fassen wir Vertrauen zu uns selber. Erst damit hören wir auf, Opfer zu sein, das zum Mörder wird, weil es den Mord wehrlos verinnerlichen musste, lassen wir unsere eigene Vergangenheit durch wirklich neue Erfahrung hinter uns. Bildung zielt auf Gegengesellschaft, um über sie neues Land zu finden. Das ist ihr Beitrag. Nur wenn wir selber um ein Geringes menschlicher sind, es damit aushalten in der Unmenschlichkeit, die uns stets wieder unter sich zwingt, wird die Zukunft menschlicher sein“ (vgl. Heydorn 1980, S. 180).

Aus heutiger Sicht lässt sich fragen, ob diese Aussage die Momente der Möglichkeiten des Widersprechens, der Distanzierung und Selbstreflexion der eigenen affirmativen Seite der Bildung überschätzt, die den gesellschaftlichen Widerspruch auflösen. Büniger und Bierbaum zweifeln an der Widerspruchskonzeption von Bildung bei Heydorn, indem sie die Annahme „von der strukturell gesicherten Subversivität“ in Frage stellen (vgl. Bierbaum/Büniger 2009, S. 179). Die Autoren fragen also wie folgt: „Stimmt es denn, dass (...) mit der systematischen Erzeugung gesellschaftlich verwertbarer Rationalität auch ‚die Möglichkeit aller Rationalität: Das Selbstverständliche zu bezweifeln‘ (vgl. Heydorn, zit. bei. ebd., S. 179) in die Bildungsinstitutionen eingeht? Ist diese Strukturaussage noch aktuell?“ (Bierbaum/Büniger 2009, S. 179.) Sie stellen dabei fest, dass die Bildungsinstitutionen, insbesondere der heute gängige Unterricht, das im Wissenschaftsbetrieb produzierte verlässliche exakt reproduzierbare und systematische Wissen und die Bildungsinhalte vermitteln und so zu „einer *Entmächtigung*“ der Subjekte durch den Unterricht gelangen (ebd., Hervorh. im Original). Inwiefern tragen die Bildungsinstitutionen ihren eigenen Ansprüchen entsprechend dazu bei, das Selbstverständliche zu bezweifeln und die Frage nach alternativen Vergesellschaftungsformen anzuregen? Die Autoren fragen schließlich danach, ob die Widerspruchsfigur der kritischen Bildungstheorie, die von dem strukturell gesicherten subversiven Moment ausgeht, Anteil daran hat,

sich über die skandalösen Bedingungen der Bildungspraxis zu beruhigen, anstatt sie zur Kritik anzuregen und zu veranlassen. Büniger und Bierbaum halten es für wichtig, über die Analyse und das Lehren des Widerspruchs hinaus die Widerspruchskonzeption auf gegenwärtige Bedingungen zu beziehen und aktuelles gesellschaftskritisches Engagement gegen diese Bedingungen zu entwickeln. Dieses kritische Denken und Handeln in den Theorien und Praxen durch die Bildungsprozesse seien aber selbst nie sicher. Den Widerspruchsbegriff halten die Autoren also offen und fordern dazu auf stärker als bisher pädagogische Praxen in die Theoriebildung aufzunehmen (vgl. Bierbaum/Büniger 2009, S. 180f.).

Zu diesen pädagogischen Praxen gehören auch rassistische Praxen. Deshalb ist der Widerspruchsbegriff auch auf die Rassismuserfahrungen in der Pädagogik zu beziehen und im Zusammenhang mit den gegenwärtigen globalisierten gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen erneut zu reflektieren. Die Frage ist dabei, wie sich kritische Pädagogik mit den emanzipatorischen Gleichheitsansprüchen gegenüber diesen pädagogischen Praxen selbst verhält und inwiefern Rassismus und Rassismuserfahrungen dabei thematisiert werden.

Im Unterschied zu der Bildungsvorstellung Heydorns drückt Adorno auf dem Hintergrund seiner Analyse einer sich selbst zerstörenden Aufklärung und ihrer Verwicklung in die Gewaltgeschichte einen politisch-gesellschaftlichen Pessimismus aus und vertritt die aporetische Position, dass eine kritische Perspektive auf eine Befreiung aus den Unterwerfungszusammenhängen niemals sicher sein kann, weil sie selbst der Ausdruck jenes Zusammenhangs ist, den sie kritisiert. Schon die Bildungsideen gegen ihre gesellschaftliche Vereinnahmung sind die gesellschaftlich Vermittelten. „Die Hoffnung auf ein revolutionäres Subjekt, in dem die immanenten Widersprüche des Kapitalismus zum Bewusstsein kommen und eine Selbstbestimmung möglich erscheint, ist auf Grund dieser historischen Erfahrung für Adorno aufzugeben“ (Schäfer 2004, S. 26). „Dass Humanisierung und ihre Zerstörung aufeinander verweisen, bedeutet so, dass eines das andere als Moment in sich enthält, dass dieses Spannungsverhältnis aber nicht aufgelöst werden kann“ (ebd., S. 32). Das bedeutet jedoch nicht, dass die Bildung nur noch bloße Vergesellschaftung enthalte, sondern beides, nämlich die Vergesellschaftung und Entfremdung ihre Voraussetzung seien (ebd., S. 38f.). Adorno bleibt also im Ort, in dem die eigene Gesellschaftlichkeit der Bildung Widerspruch in den Ideen und Praxis ständig reflektiert wird, ohne damit den Widerspruch auflösbar zu machen.

Trotz der Unterschiede zwischen der aporetischen Position Adornos und der

Widerspruchskonzeption Heydorns im Hinblick auf das Bildungsverständnis sind beide Kritikperspektiven keine unvereinbaren Gegensätze und haben Gemeinsamkeiten, die zu erkennen sind. Die Bildungsvorstellung lässt sich bei Adorno und Heydorn durch die innere Widersprüchlichkeit und dem damit verbundenen Prinzip der immanenten Kritik kennzeichnen, die aus der Konfrontation mit ihrer Nichteinlösung und ihrer realen Gestalt der ‚Missbildung‘ (Koneffke) resultiert (vgl. Euler 2007, S. 47). Durch die kritische Analyse halten die beiden Theoretiker Bildung und Aufklärung für unverzichtbar, da nur von ihnen die zur Kritik der Gegenwart befähigende Distanz, Reflexion und Freiheit zu erwarten sind. Zudem halten sie diese für historische und offene Kategorien, die umstritten sind. Der Ort von Bildung und Kritik liegt also in dieser eigenen Unterwerfung. Die beiden Autoren fordern zur ständigen Selbstreflexion und -kritik von Bildung auf, die sich nicht der gesellschaftlichen Funktionalisierung entzieht, vielmehr sich auf den immanenten Verstrickungszusammenhang, der aus der Bildung hervorgeht, bezieht.

Dieses dialektisch-kritische Bildungsverständnis bedeutet für die Pädagogik und ihre Weiterentwicklung, „die neuen Problemlagen, die aus den gravierenden gesellschaftlichen Transformationen, Verschiebungen bzw. Verwerfungen resultieren, sowohl als Folge der Bildung als auch ihre Probleme und ihre Aufgabe zu beschreiben“ (Euler 2003, S. 417).

Die kritische Neubestimmung des pädagogischen Selbstverständnisses muss auf seine Aktualität angesichts der gesellschaftlichen Wandlungen hin überprüft werden, d.h. sich auf die konkreten historischen und gesellschaftlichen Bedingungen beziehen: Die „Frage ist es dabei keineswegs, ob Bildung noch in Humanität zu begründen sei, sondern was unter den veränderten Bedingungen denn Humanität ist, was noch als human zu verteidigen ist bzw. was erst neu als human visiert werden kann“ (ebd., S. 418). Was Befreiung von Herrschaft, was Humanität und Menschlichkeit sind, bleibt offen. Sie unterliegen bestimmten sich verändernden gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen. Aus der Perspektive der Rassismusanalyse wäre dabei zu fragen: Wessen Befreiung? Wessen Humanität? Die Erfahrungen der Ungleichheit durchkreuzen die scheinbar universalen Bestimmungen. Neben der Offenheit und Geschichtlichkeit der universell geltenden Begriffe ist die Frage von Bedeutung, ob und inwiefern der pädagogische Gebrauch dieser Begriffe einen Anteil daran hat, um unterschiedliche Erfahrungen der Ausgrenzungspraxen und Ungleichheiten ausschließen und die Marginalisierungsprozesse reproduzieren zu können.

Unter der Perspektive der kritischen Bildungstheorie befindet und bewegt sich die Pädagogik innerhalb dieses widersprüchlichen Verhältnisses von Befreiung und

Unterwerfung in der Theorie und Praxis. Dieses Pädagogikverständnis entsteht nicht zufällig, sondern ist an bestimmte historische Bedingungen geknüpft, nämlich die der bürgerlichen Gesellschaft. Entgegen der idealistischen Konzeption nimmt die kritische Pädagogik, die erkennt, dass Pädagogik bürgerlich vereinnahmt ist, aus dieser Sicht daher stets einen Gesellschaftsbezug, d.h. das pädagogische Denken und Handeln ist im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Bedingungen zu betrachten. Daher ist die Analyse der Entstehungshintergründe bzw. der historischen Zusammenhänge von Bedeutung, die die Pädagogik in ihrer Theorie und Praxis strukturieren und prägen. Das besondere Kennzeichen der kritischen Bildungstheorie ist der Hinweis auf den „innere(n) Widerspruch der Bildung“ (Messerschmidt 2003, S. 30), indem die kritische Bildungstheorie die konstituierenden Prinzipien der bürgerlichen Gesellschaftsordnung herausarbeitet. Die Pädagogik ist unter diesem Aspekt zwiespältig. Sie trägt zur Reproduktion dieser Gesellschaft bei und ist ein Teil der gesellschaftlichen „Integration“ (bzw. Anpassung). Das tut sie aber nicht einfach durch den Zwang, sondern im Gegenteil, indem sie beim Heranwachsenden die Selbständigkeit und das Selbstdenken fördert, das jedoch wiederum für die Aufrechterhaltung der bürgerlichen Herrschaft eine konstitutive Rolle spielt. Die gegensätzlichen Elemente der Bildung, die Koneffke als „Integration und Subversion“ bezeichnet hat, gehen aus dem gleichen gesellschaftlichen Geschehen und den gleichen Bedingungen hervor (Koneffke 1969). Erst die Perspektive auf die enge Verknüpfung universeller pädagogischer Normen mit ihren herrschaftlichen Seiten eröffnet das Kritik- und Emanzipationspotenzial. Die eigene Verstrickung der Bildung und Pädagogik in ihre Funktion des Herrschaftserhalts wird aber erst dann zum Instrument der Befreiung, mit dessen Hilfe zugleich die Kritik an jeglicher Herrschaft ausgeübt werden kann, wenn die Herrschaft in Frage gestellt wird. Aus diesem Grunde ist die Kritik in der Pädagogik als „Selbstreflexion“ im Sinne einer Überprüfung des eigenen Urteils zu definieren, sowie als das Nach-Denken über die eigene Theorie und Praxis in ihrer Geschichte und über ihre Bedeutung für die gegenwärtig bestehende gesellschaftliche Realität. Gesellschaftliche Probleme und der Zugang zu ihnen werden nicht außerhalb der Pädagogik stehend oder als das Andere von der Pädagogik gedacht, sondern sind vom Inneren der Pädagogik her zu bearbeiten, d.h. die postulierten normativen Bezugspunkte der Pädagogik sollten die Prozesse ihrer eigenen Verwicklung in die Herrschaftsverhältnisse beachten.

1.3 Differenz in kritischen Pädagogiken

Das Theorie-Praxis-Feld „kritische Pädagogik“, das sich mit dem widersprüchlichen Verhältnis von Pädagogik und Gesellschaft unter den sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen auseinandersetzt und für gesellschaftliche Veränderung arbeitet, ist breiter geworden. Die unterschiedlichen gesellschaftstheoretischen Ansätze bringen dabei weder einen neuen sicheren theoretischen Zugriff auf die Auseinandersetzung mit der Beziehung von Pädagogik und Herrschaft, noch die Dominanzansprüche der jeweiligen spezifischen Kritikkonzepte hervor. Eher geht es dabei um die Kritiklinien bzw. -richtungen, die sich angesichts der sich verändernden gesellschaftlichen Lagen und kulturellen Kontexte auf die Ausdifferenzierung, Dynamik und Transformation der Kritik einlassen. Entfernt vom traditionellen Hintergrund einer kritischen Pädagogik vollziehen sich andere Besetzungen einer kritischen Pädagogik, die sich auf sehr unterschiedliche Hintergründe beziehen. Dabei werden jene Differenztheorien entwickelt, die an dem Universalitätsanspruch und der Selbstgewissheit des unmarkierten Allgemeinen zweifeln und ihre Aufmerksamkeit auf die im Universalitätsanspruch vernachlässigten, marginalisierten Aspekte und die ausgeblendete Differenz richten, sowie Sensibilität für die Verschiedenheit und Selbstreflexion eigener Auslassungen in den Theorieentwicklungen und im politischen Engagement fordern. Jede Kritikposition wird mit der Erfahrung der Differenz und Marginalisierung konfrontiert und hinsichtlich ihrer eigenen hegemonialen Bestimmungen und der sich darin zeigenden Ausblendungen und Ausgrenzungen geprüft. Zu benennen ist insbesondere die postmoderne Kritik, die sich gegen die große einheitliche Befreiungserzählung richtet und heterogene widerstreitende Standpunkte als Kritik deklariert, indem sie die ausgelöschten, ausgeschlossenen, untergegangenen und zum Schweigen gebrachten diversen Rationalitätsformen hervorhebt. Problematisch werden mit der postmodernen Kritik an der *großen Erzählung* jedoch die Thesen des Verschwindens des Subjektes der Geschichte und der Abschied vom Ideal menschlicher Emanzipation. Wie kann man Rassismus und Diskriminierung kritisieren, wenn vom Tod des revolutionären Subjektes die Rede ist und es keine Identität, kein Zentrum und kein Kriterium mehr gibt? Durch die totale Aufwertung und radikale Setzung der Differenz sowie durch die postmoderne Beliebigkeit ist diese Kritik selbst zu einer großen Erzählung geworden.

Zudem erheben „Cultural Studies“ ebenfalls keinen Anspruch auf Universalität oder Totalität und nehmen die Heterogenität, Diversität und die Widersprüche, die jeder

Vorstellung von der Identität bzw. sozialen Gruppen inhärent und dennoch ausgeschlossen sind, in den Blick. Feministische Kritik, basierend auf der poststrukturalistischen Kritik, richtet sich auch gegen eine einheitliche universale Subjektvorstellung sowie gegen die damit einhergehenden Ausschlussprozesse. Allerdings betont sie die Aspekte der Verschiedenheit der geschlechtlichen Identität und der damit verbundenen anderen differnten Erfahrungen. Eine an seinen eigenen Ausgrenzungs- und Dominanzproblemen poststrukturalistisch-immanente Kritik des Feminismus fordert dazu auf, Differenz und soziale Ungleichheitsbedingungen im Feminismus zu erkennen. Unterschiedliche Zugangsweisen der drei erwähnten gesellschaftskritischen Ansätze zu einer Kritik (in) der Pädagogik haben das Ziel, durch das Versagen des Konsens Möglichkeiten zum Bewusstsein der Ungerechtigkeit in der Gesellschaft und damit neue Kritikperspektiven zu eröffnen. Insofern radikalisieren viele neuere Kritikentwürfe innerhalb der kritischen Pädagogik die Herrschaftskritik aus der Perspektive der kritischen Theorie und stellen die Wichtigkeit der Selbstkritik der Vernunft dar, vor allem bei der Theoriebildung. Dabei werden aufgeklärte Selbstverständnisse und Gewissheiten hinterfragt und die Formen der „klassischen“ Gesellschafts- und Sozialkritik in eine Selbstreflexion der Kritik transformiert. Charakteristisch ist dabei weniger eine auf den vermeintlich zentralen Hauptwiderspruch fokussierte, klassenfixierte Herrschaftsanalyse und -kritik in der Theoriebildung und politischer Intervention. Vielmehr wird der Bezug auf die Klassenfrage verwoben mit anderen gesellschaftlichen Widerspruchslagen thematisiert, d.h. gesellschaftliche Wirklichkeit und pädagogische Phänomene sind nicht ausschließlich auf die Klassenfrage zurückzuführen oder nicht nur aus dem Feld der Ökonomie abzuleiten. Dieser Aspekt macht einen Teilaspekt der Gesellschaftskritik aus. Gesellschaftstheoretische und -politische Interventionen artikulieren unterschiedliche heterogene Perspektiven aus den jeweilig unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten und der politischen Praxis heraus. Diese Heterogenität gilt es anzuerkennen. Sie fordert die Pädagogik dazu heraus, ihre analytischen Perspektiven und politischen Engagements kontextbezogen anzuwenden. Jede Kritikposition ist hinsichtlich eigener Sichtweisen sowie eigener gesellschaftlicher und sozialer Ausgangsbedingungen zu reflektieren. Kritische Pädagogik kann sich nicht mehr auf ein kollektives Subjekt beziehen, sondern nur noch auf die vielfältig fragmentierten Gruppen mit partiellem Konsens. Jedes Kritiksujet ist in unterschiedlicher Weise in einen jeweilig kulturell bestimmten Kontext, einer jeweilig kulturell bestimmten Sprache, Geschichte und Gesellschaft eingebettet worden, in dem es lebt und dementsprechend differente Erfahrungen macht. Unter diesem

Aspekt werden gesellschaftliche und globale Problematiken, die Art und Weise der Herrschaftskritik und Kritikpotenziale nicht einheitlich gedacht, sondern kontextualisiert. Die gesellschaftskritischen Konzeptionen, intellektuelle und politische Engagements sind lokal orientiert und fragmentiert und lassen sich als Auseinandersetzung mit den „kleinen“ Alltagspraxen und -realitäten sowie Erfahrungen verstehen. Sie bringen somit jegliche Kritikformen in Bewegung, die transzendental über die bestimmten gesellschaftlich-kulturellen Kontexte hinweg artikuliert werden. Der eigene partikulare Standpunkt der Kritik und die jeder Kritik zugrunde liegenden Selbstverständnisse und Vorstellungen werden zum Ausgangspunkt der Kritik. Dies bedeutet, dass die Gesellschaftskritik mit der Selbstkritik der Pädagogik einhergeht und kontextbezogen ist. Insbesondere liegen die Kritikpotenziale der Cultural Studies in Verbindung mit der Alltagspraxis im Rahmen des intellektuellen Engagements (vgl. Mecheril/Witsch 2006, S. 11). Die Praxis der Kritik bleibt in diesem Sinne nicht nur als theoretische Einsicht und Perspektive bestehen. Über das akademische Projekt hinaus versteht sich die Kritik als ein politisches Projekt. Einsichten, die aus der Reaktion auf die konkreten gesellschaftlichen Realitäten und Erfahrungen in den unterschiedlichen politischen Praxen hervorgehen, intervenieren in die aktuelle Debatte um konkrete gegenwärtige gesellschaftliche Problematiken. Die Bestimmung der universal geltenden pädagogischen Begriffe und die Analyse und Kritik an ihren politischen Gehalten beziehen sich auf problematisch gewordene jeweilige gesellschaftliche und kulturelle Kontexte. Ebenso entsteht die Rassismuskritik aus der Reaktion auf Rassismuserfahrungen und macht auf die Gegenwärtigkeit von Rassismus aufmerksam wodurch sie so als Praxis von Kritik zu verstehen ist. Die selbstreflexiven Kritikformen werden zwar in kritischer Theorie und Pädagogik beansprucht und hervorgehoben, allerdings werden kaum plurale gesellschafts-politische Ansätze innerhalb einer „Kritischen Pädagogik“ benannt, die die Differenzen als Motive zu ihren konzeptionellen Überlegungen annehmen. Auch werden in der „kritischen Pädagogik“ wichtige Aspekte bzw. Themenbereiche gesellschaftlicher Diskriminierung und Ausgrenzung vernachlässigt. Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Machtverhältnissen haben die Reflexionen über den Umgang mit den Anderen und die daraus resultierende Kritik an eigenen Hegemonialansprüchen eine marginale Bedeutung. Das Kritikverständnis und die -ansätze innerhalb einer kritischen Pädagogik werden heterogen, indem sich Reflexion und Kritik an Ungleichheit und Diskriminierung auf eine jeweilige konkrete politische Praxis beziehen und das eigene Selbstverständnis hinsichtlich seiner Dominanz und seiner Ausschlüsse reflektiert wird.

Die Berücksichtigung der Verschiedenheitsbedeutung der jeweilig konkreten politischen Praxis einer kritischen Pädagogik kann dazu beitragen, einen gegenwärtigen, analytischen und kritischen Blick auf die Ungleichheitsverhältnisse zu schärfen und das moralische und politische Engagement für Rassismuskritik innerhalb der Pädagogik zu ermöglichen.

2. Historisch-philosophische Perspektiven auf die Aufklärung und den Rassismus

Die Aufklärung gilt als diejenige Epoche, die die Pädagogik als Wissenschaft und Praxis geprägt hat und wird daher als eine Leitvorstellung im Sinne des kritischen Denkens aufgrund der enthaltenen Ideale von Gleichheit, Freiheit und Solidarität in der Theorie und Praxis der Bildung aufgefasst. Jedoch werden aber die Postulate von Aufklärung und Emanzipation als Ziele der politischen Bildung ohne das Wahrnehmen ihrer Ambivalenzen und inneren Brüche heute inzwischen fragwürdig, insbesondere vor dem Hintergrund des Endes der *großen Erzählungen*, des historischen Scheiterns des Projekts der Aufklärung und der daraus gefolgerten Vernunftkritik in der Sozial- und Bildungsphilosophie: „Was der Pädagogik über zwei Jahrhunderte Legitimation gab, sie in ihrem Selbstverständnis bestimmte und auch ihre Aufgaben definierte, scheint nun brüchig geworden“ (Hopfner/Winkler 2004, S. 10). Die Diagnose, dass Aufklärung „aufgegeben“ (ebd.) sei, ist zum einen Folge der Enttäuschung über die Unerreichtheit der humanen Zielsetzungen und den damit einhergehenden Erwartungen des Aufklärungsprojekts und zum anderen Folge der Erleichterung darüber, dass Vernunft nun nicht mehr für alle Differenzen stehen und sie umfassend beanspruchen muss (vgl. Messerschmidt 2004, S. 326ff.). Daher besteht die Aufgabe von Aufklärung und Pädagogik nun nicht mehr darin, „kritische Utopien zu formulieren“ (Hopfner/Winkler 2004, S. 11), sondern darin ihr eigenes Scheitern und ihre Grenzen einzusehen, wobei auch dies im Rahmen der Vernunft geschieht. Diese Einsicht führt zu einer über sich „selbst aufklärenden pädagogischen Vernunft“ (ebd. S. 11). „Das Scheitern der Aufklärungspädagogik, wie der Aufklärung (...) überhaupt, ist (somit) nicht ein zufälliges Unglück gegenwärtiger Geschichte, sondern das *notwendige Ende einer Illusion*“ (Sünkel, zit. bei ebd., Hervorh. im Original).

Anknüpfend an diese selbstkritische Reflexion über Aufklärung, Vernunft und ihre Grenzen, soll im Folgenden das normative Ziel, das im Zeitalter und im Projekt der Aufklärung entstanden ist, nämlich der Gleichheitsanspruch, unter rassismuskritischer Perspektive betrachtet werden. Da Pädagogik „im Prozess der Moderne“ (Pongratz 1989) entsteht und diese als Produkt der Aufklärung widersprüchlich zu sehen ist, kann auch Rassismus in der Aufklärung sichtbar werden. Rassismus enthält nicht nur eine negative Seite, sondern ist in sich widersprüchlich, d.h. Rassismus als strukturelle Gewalt basiert auf dem selbstbewussten, modernen, autonomen Subjekt, das die Welt verändern und verbessern will. Er baut auf dem aufgeklärten Denken auf. Während und neben der

Entwicklung der Auffassungen über den Anspruch auf universelle Bildung aller erfolgt im selben Prozess das Gegenteil, die Abwertung und die Hierarchisierung von Menschen. Pädagogik ist involviert in Rassismus und beteiligt an rassistischen Mustern. Es soll einerseits gezeigt werden, inwiefern die Pädagogik als Kind der Aufklärung selbst ein Produkt des kolonialen Rassismus ist. Auf der anderen Seite lässt sich erkennen, dass zwar die europäische Aufklärungsgeschichte und ihre emanzipatorischen Ideen in der Pädagogik durchaus selbstkritisch reflektiert werden, indem insbesondere Impulse aus der postmodernen Theorie und der „Dialektik der Aufklärung“ von Horkheimer und Adorno (1988) in die Pädagogik aufgenommen wurden, wie ich im Kapitel 1 schon erwähnt habe. Jedoch ist auffällig, dass die Aspekte Kolonialismus und Rassismus in der pädagogischen Geschichtsschreibung in der einschlägigen Literatur kaum thematisiert werden „(...) - ein Zusammenhang, der in der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule marginal geblieben ist“ (Messerschmidt 2009, S. 61). Indem unter der hier eingenommenen postkolonialen Perspektive die verdrängte und vergessene Dimension des Verhältnisses von Aufklärung zu kolonialem Rassismus dargestellt wird, beabsichtige ich zur Perspektivenerweiterung der kritischen Pädagogik beizutragen.

Unter rassismuskritischer Perspektive kann die Praxis der Entthematization der eigenen Geschichte selbst als ein Ausdruck weißer Hegemonie und ihres Involviertseins in den Rassismus, um den es hier geht, verstanden werden. Dieses verschlungene Verhältnis von Aufklärung bzw. Pädagogik und Rassismus zeige ich insbesondere an der Aufklärungsphilosophie Kants, weil einerseits die pädagogische Reflexion und Praxis, die Mündigkeit als Zielvorstellung hat, die sich im Anschluss an Kants Pädagogikvorstellung formulierte und weiterentwickelte. Andererseits steht die aufkommende Rationalität europäischer Aufklärung von Anfang an in engem Zusammenhang mit rassistischer Unterwerfung und Kolonisation. Analyse und Kritik des in der Geschichte der Pädagogik inhärenten Rassismus gehen der Frage nach, wie universal der Aufklärungsanspruch (in) der Pädagogik in ihrer Geschichte, Theorie und Praxis ist und bringen insofern den marginalisierten Aspekt in die unmarkierte weiße, hegemoniale Geschichtsschreibung, Theorie und Praxis der Pädagogik ein, ohne jedoch dabei die emanzipatorischen Ansprüche aufzugeben. Damit ist gemeint, dass dieses Kapitel eine *andere* Erzählung über Pädagogikgeschichte wagt und die historischen Wurzeln des Rassismus und deren aktuelle Relevanz für die Pädagogik zeigt. Die hegemoniale Form (in) der Pädagogik nimmt durch die Verdrängung, das Verschweigen und die Marginalisierung anderer Perspektiven und

Geschichten von der Aufklärung, historische und aktuelle rassistische Erscheinungsformen an.

2.1 Der Umbruch vom Mittelalter zur Moderne und die Aufklärung als Übergang

In der europäischen Geschichte der Moderne, die vor etwa 200 Jahren einsetzte, begann der *Mensch* sich selbst als freies Subjekt zu erkennen, dessen Schicksal nicht mehr durch die ständische Gesellschaftsordnung, in die er hineingeboren wurde, bestimmt wurde, sondern das sein eigenes Leben selbst gestaltet, d.h. selbstverantwortlich handelt. Im abendländischen Mittelalter herrschte, anders als in der Moderne, die kirchliche Macht und damit eine einheitliche Ordnung vor, die als die von Gott gegebene Ordnung galt und den Menschen Gehorsam gegenüber Gott lehrte. Die mittelalterliche Gesellschaft war eine feudale bzw. ständisch gegliederte Gesellschaft. Der Mensch war ein Teil der Familie und gesellschaftlich an die Ordnung des Standes sowie ökonomisch an Grund und Boden des Herrn gebunden (vgl. Sesink 2001, S. 73). In dieser mittelalterlichen Gesellschaft wurde das Leben des Menschen immer vom Fremden bestimmt, d.h. der Mensch war in der feudalen bzw. göttlichen Ordnung nicht bestimmt durch sich selbst bzw. durch seinen Verstand und seine Vernunft, sondern durch die jeweils gegebenen religiösen, ständischen und geburtsrechtlichen Umstände. Das Wissen einer Gesellschaft war nicht relativ, nachprüfbar und intersubjektiv gültig, sondern verschaffte sich als Offenbarungswissen Geltung. Die Welt wird von Gott aus gedacht: Wissenschaftliche Erkenntnisse - waren sie auch noch so klar zu beweisen - hatten vor dieser Ordnung das Nachsehen.

Durch den Zerfall der mittelalterlichen Gesellschaftsstruktur entstand die Moderne. Die wichtigen geschichtlichen Ereignisse in Europa, wie das Zeitalter der Renaissance und die Reformation, bildeten dabei die Grundlage des Bewusstseins der Moderne. Denn bereits in diesem Zeitalter führten die Entdeckungen des Kopernikus, Kepler und Galilei (vgl. Aufenanger 1984, S. 82f.) sowie die „Entdeckung“⁵ Amerikas zur Zerstörung der alten Vorstellungen über die Welt und die Menschen. Durch die neuzeitliche Wissenschaft bzw. das rationale wissenschaftliche Denken wurden die alten Mächte, zu denen die Kirchen gehörten, abgedrängt und verloren an Einfluss. Das endliche und geschlossene mittelalterliche Weltbild wurde allmählich aufgebrochen; zunehmend orientierten sich die

⁵ Inwiefern die Entdeckung Amerikas mit dem Beginn des Bewusstseins der Moderne und der Herausbildung des Rassismus und der europäischen Kolonisierung zusammenhängt, werde ich noch darstellen.

Menschen an einem neuen, im Diesseits begründeten Weltbild, dessen Sinn und Zweck nicht mehr allein in Gottes Gnaden liegt, sondern den der Mensch selbst finden zu können glaubte (vgl. Hong 2006, S. 5). Der Mensch erschien zunehmend als Subjekt, welches in der Lage ist die Welt und ihre Rätsel zu erkennen und auf säkulare Art und Weise zu erklären. Die Gewissheit der Welt und ihre Erscheinungen hat er in sich selbst, in seinem Bewusstsein, d.h. durch die Kraft seines Denkens, zu suchen. Alles, was nicht denkend ist, ist Objekt und kann prinzipiell erkannt werden. In diesem Zusammenhang weckte bereits die Renaissance ein neues Bewusstsein des Menschen von sich selbst und führte dazu, dass der Mensch sich im Mittelpunkt der Welt stehend sah. Denn der Mensch allein hat Zugang zu der „denkenden Substanz“. So begann in diesem Zeitraum aufgrund des neuen rationalen Denkens auch die Verwissenschaftlichung des Bereichs der Erziehung. Als Folge gerieten die nicht in Wissenschaft gegründeten Herrschaftsformen, Traditionen und Überlieferungen in die Kritik und wurden im Laufe der Zeit durch rationales Denken neu konstruiert. Gesellschaftlich und kulturell wurden Wissenschaft, Vernunft und Rationalität zu den herrschenden Werten. Damit wurden die Autonomie und die Fähigkeit des Menschen, sich selbst zu bestimmen, betont. Also wurde der Mensch zum Subjekt seiner selbst und zum „Herr(n) der Natur, sowohl der äußeren als auch der inneren“ (Sesink 2001, S. 75).

Vor dem Hintergrund dieser historischen Wandlungen in der Neuzeit, in der sich die Befreiung des Menschen von seinem schicksalhaften Verhängnis allmählich vollzog, entwickelten sich die Aufklärungsgedanken in der Geistesgeschichte. Alles, was der Mensch früher für wahr hielt, wurde in Zweifel gezogen. Der Mensch legte nun durch die Kraft seiner Vernunft die Aufmerksamkeit auf die Bestimmung dessen, was die objektive Gesetzmäßigkeit der Natur ist und was dem Menschen eine solche objektive Erkenntnis ermöglicht, d.h. wie der Mensch zur gewissen Erkenntnis von der Welt gelangt.

Neben der Ablösung von religiösen Weltbildern und dem wachsenden Selbstbewusstsein der modernen Menschen, vollzogen sich aber auch die Entdeckung und die Besiedlung der „Neuen Welt“, die in der Folgezeit die Voraussetzungen für die spanische Kolonialherrschaft schufen. Die Wiederentdeckung der neuen Welt und ihrer Völker verlangte von den Christen, ihr Konzept vom Menschen in der Welt zu überprüfen und zu reformulieren (vgl. Dittrich 1991, S. 90).

2.2 1492: Die Geburt der Moderne und des kolonialen Rassismus

Das Wort „Kolonialismus“ ist etymologisch aus dem lateinischen „colonia“ abgeleitet und bedeutet „Farm“ oder „Siedlung“. Mit diesem Wort beschrieb das römische Imperium seine Siedlungen in anderen Ländern. Auch das lateinische Wort „colère“ bedeutet soviel wie „kultivieren“ oder „gestalten“ (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, S. 139). Dies impliziert die Vorstellung, dass die Kolonien als „frei gestaltbare Territorien“ wahrgenommen wurden, die „verfügbar, menschenleer, geschichtslos“ - und mithin in jeder nur denkbaren Weise ausbeutbar (ebd., S. 13, Hervorh. im Original) waren.⁶ In diesem Sinne sind die Kolonien mit „frei gestaltbaren Territorien“ (ebd.) und „leeren Ländern“ (ebd.) gleich zu setzen. Unter diesem Aspekt beginnt die moderne europäische Kolonisierung mit der Entdeckung Amerikas 1492. Da die entdeckten Territorien durch das Abenteuer von den sich selbst als Entdecker bezeichnenden Kolonisatoren als „leere Blätter“ bezeichnet wurden, hatten diese das Recht sich das Land und seine Rohstoffe anzueignen. Die somit enteigneten indigenen Völker wurden zu „importierten“ Sklaven aus Afrika, die als billige Arbeitskräfte auf den von den europäischen Kolonisatoren bewirtschafteten Plantagen ausgebeutet wurden. Die Kolonien dienten auch als Märkte für die durch Enteignung erworbenen Rohmaterialien, die wiederum zur Verarbeitung europäischer Produkte dienten. Die moderne Kolonisierung mit den Vorstellungen der Weltbeherrschung und -bemächtigung beginnt bekanntermaßen 1492 mit der durch das spanische Königshaus finanzierten Entdeckung Amerikas und der Karibik durch Christoph Kolumbus. Vor allem die Gier nach Rohstoffen - insbesondere Edelmetallen - motivierte die Expeditionen dieser Zeit und trieb in der Folgezeit die europäische Kolonisierung voran (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, S. 11).

Mit der kolonialen Begegnung der Anderen, der außerhalb Europas lebenden Fremden, wurde die Frage nach dem Menschsein der Indianer, dem Wesen und der Existenz des Menschen aufgeworfen. Die Diskussion wurde dabei durch zwei Fremdheitskonzeptionen gekennzeichnet (vgl. Scherschel 2006, S. 53): Zum einen durch die *Position des Universalismus*, die Vorstellung, dass alle Menschen gleich sind und die Menschheit eine ist. Las Casas, Protagonist der Pro-Indianerfraktion, verurteilte die Versklavung der Indianer, war aber der Auffassung, dass Indianer Europäern in ihrem Wesen nur insofern glichen, als sie potenzielle Europäer wären. Die Eingeborenen galten als „unfertige

⁶ Die Praxen der Kolonisierung verliefen allerdings nicht einheitlich, sondern waren extrem unterschiedlich, komplex und widersprüchlich. In diesem Punkt spricht der Historiker Jürgen Osterhammel von „einer Vielzahl von Geschichten einzelner Kolonialismen“ (Osterhammel, zit. bei Castro Varela/Dhawan 2005, S. 11).

Europäer“ bzw. Christen, denen die Europäer „ihre“ Zivilisationserrungenschaften bringen sollten. Insofern kann Gleichheit hier nur im Sinne von Identität gemeint sein. Die Indianer werden in dieser Perspektive in die Nähe des Naturzustandes gerückt. Sie sind zwar im Kern Menschen, aber müssen zivilisiert werden durch die Freilegung dieses Kerns. Die Anderen gelten als Menschen, die sich noch auf einer früheren Zivilisationsstufe im Vergleich zum europäischen Grad an Zivilisation befinden, und ihre Weiterentwicklung soll über den Weg der Christianisierung führen. Die Versklavung der Indianer wurde durch einen solchen „sanften Weg der Unterwerfung“ (Missionare statt Soldaten) (Terkessidis 1998, S. 87) legitimiert. Die Auffassung Las Casas kennt keine natürliche Hierarchie und enthält einen modernen universellen Egalitarismus. Die Sklaverei, die praktisch Unterwerfung, vollzog sich nicht nur durch den Prozess der materiellen Kolonisierung, sondern auch durch einen Legitimationsdiskurs, der den Kolonialismus als *zivilisatorische Mission* im Namen einer Kulturmission, Humanisierung und Modernisierung präsentierte, die den kolonisierten Ländern schließlich „Reife“ und „Freiheit“ bringen würde. Andererseits ist das Konzept des dominanten weißen Mannes bis dahin noch nicht existent, denn nicht die Hautfarbe, sondern das Christentum galt als Maßstab zur Unterscheidung von Menschen bei der Begegnung mit Fremden, als Legitimationsgrundlage für die Superioritätsvorstellungen des bürgerlichen, weißen und europäischen Mannes als Entdecker und Abenteurer.

Die zweite Fremdheitskonzeption ist die polygenetische Auffassung von Sepulveda. Diese Position geht davon aus, dass die Menschen verschiedene Ursprünge haben und dass eine *ontologische Differenz* zwischen den Menschen Europas und denen der „Neuen Welt“ besteht. Das Verhältnis zwischen ihnen war für ihn wie das zwischen Geist und Körper bzw. zwischen Tieren und Menschen. So wurden die „vernunftlosen Eingeborenen“ als zur Freiheit unfähig erachtet und erschienen dadurch von Natur aus zum Sklaven geschaffen (vgl. Terkessidis 1998, S. 87).

Aufgrund ihrer unzivilisierten Natur lebten die Indianer in Sünde und haben demzufolge dem zivilisierten Menschen zu dienen. Diese Meinung dient in den folgenden Jahrhunderten als Rechtfertigungsideologie bei Landraub, Versklavung und Völkermord. Unabhängig von der Frage, welche Position in diesem Disput eingenommen wird, handelt es sich bei den neu entdeckten Fremden immer um Minderwertige, die es zu unterwerfen gilt. Den Fremden wurde somit, gleich ob sie als „unschuldige, potentiell christliche Indianer“ oder als „solche, die Götzen verehren und gleichzeitig Kannibalismus praktizieren (...), die folglich auch Strafe verdienen“ (Todorov 1985, S. 61) gesehen

wurden, der Subjektstatus verwehrt und die eigenen Werte aufgedrängt. Versklavung wurde legitimiert durch den Standpunkt, dass diejenigen, die nicht bereits Christen waren, unmenschlich und wild wären: „(...) die Verbreitung des Glaubens und die Versklavung (sind) unlösbar miteinander verbunden“ (vgl. ebd., S. 62).

Die Konstitution „der Anderen“ als wild, unzivilisiert, barbarisch und kulturell unterschiedlich ist die Ausgangsbasis für Verbrechen, Völkermord und Massentötungen. Die Entdeckung anderer Kontinente und anderer Menschen war mit Eroberung und Vernichtung untrennbar verbunden. Die mit der Entdeckung des „Anderen“ aufgeworfenen grundlegenden Fragen nach dem Wesen und der Abstammung des Menschen hatten zugleich die Herausbildung der Menschen-, Fremd- und Weltbilder zur Folge, die unsere gegenwärtige Identität und Wahrnehmungsweise prägen. In diesem Sinne beginnt die Moderne mit der Reise „in die andere Welt“, seit der die Menschen nun die Ganzheit der Welt entdecken und sich selbst als deren Bestandteil betrachten (vgl. Todorov 1985, S. 13). Die Kolonisation war nicht nur ein politisches und ökonomisches, sondern auch ein ideologisches Projekt und ist ein Teil eines historischen Prozesses, der mit dem Auszug Europas im 15. Jahrhundert und mit seinen Entdeckungen begann, denen die Eroberungen, die Kolonisation und der Imperialismus folgten. Neben der Geschichte der Jahrhunderte lang dauernden Transformation feudaler Gesellschaften in marktwirtschaftliche, kapitalistische Gesellschaften wurde die Geschichte der Moderne von den „Anderen“ als Gewalt erlebt,⁷ durch die Herrschaftspraxen der Eroberung, Ausbeutung, Unterdrückung, Gewaltherrschaft und Besetzung von Territorien und auch durch die Erfahrungs- und Reiseberichte von Händlern, Seefahrern, Missionaren, Entdeckern, Armeen und Kolonisatoren, die die kolonisierten Länder und die Kolonisierten beschreiben, definieren und sich selbst als Entdecker bezeichnen. Das dadurch entwickelte Wissen und die Phantasien über die „Anderen“ waren realhistorische Rechtfertigungsideologien für den Kolonialismus und den transatlantischen Sklavenhandel.

⁷ Hennig Melber weist auf die Zwiespältigkeit der Moderne wie folgt hin: „Ganz sicher repräsentierte das aufstrebende Bürgertum einen geschichtlichen Fortschritt. Für die neuzeitliche Entwicklungsgeschichte des Rassismus allerdings ist hier die andere Seite derselben Medaille von Interesse, die den ‚idyllischen Prozessen‘ der Plünderung außereuropäischer Gesellschaften auch eine ideologische Legitimierung bot“ (Melber 2000, S. 133).

2.3 Moderne Wissenschaft und Rassismus im Zuge der Aufklärung

Basierend auf der Entdeckung der „Neuen Welt“ und der Kolonisierung entwickelte sich der Rassismus mit dem Erkenntniszuwachs in den Naturwissenschaften in neuer Form.⁸ Denn es wird versucht, soziale Verhältnisse mit Hilfe der Rationalität und dem naturwissenschaftlich und philosophisch fundierten Denken neu zu begreifen und zu ordnen. „Somit (werden) die Wissenschaften und speziell die Naturwissenschaften zum neuen ‚proprium‘ der entsäkularisierten Welt“ (Dittrich 1991, S. 111). Die gesellschaftliche Existenz des Menschen wird in Analogie zu naturwissenschaftlichen Gesetzen gedacht oder direkt aus ihnen abgeleitet (ebd., S. 112). Mit den Möglichkeiten der wissenschaftlichen Beobachtungen und Beschreibungen entstanden Klassifikations-schemata nach denen die Menschen in Kategorien, „Rassen“ eingeteilt wurden. Durch die wertende und hierarchische Klassifizierung auf der Basis visuell sichtbarer körperlicher Rassenmerkmale, wie etwa der Hautfarbe, Größe, Gewicht, Ohrform, wurden wissenschaftlich begründete rassistische Ordnungsvorstellungen entwickelt.⁹ Die Hautfarbe wurde und wird dabei zum entscheidenden Kriterium der jeweiligen Kategorie. Wie Immanuel Kant seine Gedanken dazu in der Schrift „Über die Bestimmung des Begriffs einer Menschenrace“ (1785) niederlegt, sei Hautfarbe im Unterschied zu anderen menschlichen Eigenschaften, wie „Schwindsucht, Schiefwerden, Wahnsinn usw.“, ‚unausbleiblich‘ erblich“ (Kant, 1785, S. 94, zit. bei Morgenstern 2001, S. 10).¹⁰ Die Hautfarbe als sichtbares Unterscheidungsmerkmal werde zur Beschreibung natürlicher angeborener Eigenschaften gebraucht, die unverändert an die folgenden Generationen weitergegeben würden, und transportiere immer wieder die angeblich biologische Verankerung der Kategoriezugehörigkeit, die wiederum als Ausdruck des „inneren“ Charakters wahrgenommen werde (ebd., S. 10). In den Naturwissenschaften wurde der Frage nachgegangen, inwieweit ein Zusammenhang zwischen äußerlichem Erscheinungsbild des Menschen und seinen psychisch-geistigen Veranlagungen, insbesondere der Vernunftbegabung, besteht. Die Charaktereigenschaften des Menschen wurden durch das Klassifikationsschema biologische Merkmale erklärt. Der Naturforscher

⁸ Im Aufkommen der wissenschaftlichen Rationalität lässt sich jedoch auch die Kontinuität der zwei genannten Positionen zwischen Las Casas und Sepulveda finden. Denn „um diese Positionen kreist die Entwicklung der Naturwissenschaften und mit ihr die Entwicklung der Anthropologie“ (Scherschel 2006, S. 53f.).

⁹ Erst die Prinzipien der wissenschaftlichen Beobachtung von Francis Bacon hatten zur Folge, dass solche Klassifikationsschemata entwickelt wurden, um dann im 17. und 18. Jahrhundert ihren Höhepunkt zu erreichen und große Beliebtheit zu erlangen (vgl. Dittrich 1991, S. 95).

¹⁰ „Selbst wenn zwei Individuen mit verschiedenen Hautfarben Nachkommen hätten, vererbe sich dieses Merkmal. Die Abkömmlinge ‚zweiter Klasse‘ trügen genau die Hälfte der Merkmale beider Eltern und seien folglich stets ‚Mulatten‘“ (Kant: Von den verschiedenen Racen der Menschen, 1777, S. 26f, zit. bei Morgenstern 2001, S. 10).

George Louis Leclerc de Buffon (1707-1788) betont, dass die Farbe ein erstes und das auffälligste Merkmal bei der Unterscheidung der Menschen/Völker sei. Eine Vielzahl von Anthropologen geht davon aus, dass die weiße Hautfarbe als die wahre, natürliche Farbe des Menschen, als Vorbild oder Norm galt, während alle anderen Arten der Ausprägungen des Teint zum Zeichen der Degeneration, der Minderwertigkeit wurden (vgl. Scherschel 2006, S. 55). „Auf diese Weise trug die ‚wissenschaftliche‘ Beschreibung verschiedener ‚Rassen‘ zum Wissen des Menschen über sich selbst bei (...)“ (Osborne, zit. bei Dittrich 1991, S. 95). „Das Begreifen der Natur in konstanten Relationen, als ein System der Materie, als ein nach einheitlichen Prinzipien aufgebautes Energiesystem, konnte natürlich den Menschen als Teil dieser Natur nicht ausklammern. Und zwar in doppelter Weise nicht, einmal als Teil dieser Natur und zum anderen als Kulturmensch“ (Dittrich 1991, S. 96). Indem man das Wesen des Menschen „wissenschaftlich“, also mit Hilfe von Klassifikationsschemata („Rassentypologien“) zu erklären versuchte, stellt sich zugleich „eine neue Selbstverortung des Menschen dar“ (Dittrich 1991, S. 95).

Diese anthropologische Bestimmung des Menschen findet sich auch bei Kant wieder und hängt mit der Entstehung der neuzeitlichen Weltbilder und dem Eintreten der Natur in die Geschichte zusammen. Der *Mensch* legte nun durch die Kraft seiner Vernunft die Aufmerksamkeit auf die Frage, wie der Mensch Gewissheit über die Welt erlangt und wie die unabweislichen, metaphysischen Fragen der Wertethik, z.B. die Freiheit, zu erklären sind. Durch die Untersuchung der Vernunft im Theoretischen und Praktischen entstehen also zwei Welten, die Erscheinungs- bzw. die Sinnwelt und die Vernunftwelt. Kant war der Ansicht, dass das Wissen bzw. die Erkenntnisse durch die Erfahrung zufällig seien und dabei Allgemeinheit und Notwendigkeit fehlen. Denn die a priorische Vernunftkenntnis¹¹ ist nach Kant zwar für unsere mögliche Erfahrung gültig, jedoch nicht für die über die Erfahrung hinausgehende absolute Wahrheit. Das ist Kant zufolge die Grenze möglicher Erfahrung unserer Vernunft und wir können die Welt, die „Dinge an sich“, die die Bereiche der metaphysischen Fragen sind, nicht erkennen (Kant: Kritik der reinen Vernunft, Vorrede zur zweiten Auflage, 1787, S. 25). Also entsprechen unsere Erfahrungen nach Auffassung Kants nicht den „Dingen an sich“, sondern einer durch unsere Wahrnehmung und unsere apriorische Form entsprechend synthetisch konstruierten „Erscheinung“. Wenn der Mensch

¹¹ Die apriorische Vernunftkenntnis bedeutet nach Auffassung Kants, dass der Mensch als erkennendes Subjekt die Welt durch seinen eigenen, d.h. im Menschen liegenden, und für die Menschen universalen reinen „Rahmen“ bzw. die „Form“ des Verstandes und der Anschauung z.B. durch Raum, Zeit und Kausalität, bildet (vgl. Höffe 1983, S. 75ff.). Indem die Welt als Gegenstand beim Erkennen durch diese Form angesehen, begriffen und interpretiert wird, habe die Form hinsichtlich der erkannten Welt objektive Gültigkeit. Dieser allgemeingültige Rahmen mache uns die Erfahrung der Welt möglich und gehe an sich aller Erfahrung voraus.

nur als ein Gegenstand der Erkenntnis betrachtet wird, gilt die Form der wissenschaftlichen Kausalität, wie für alle anderen empirischen Objekte, auch für ihn. Demnach wäre der Mensch den wissenschaftlich erklärbaren kausalen Naturgesetzen unterworfen und werde wie ein Tier als ein Sinnes- bzw. Naturwesen, dessen Verhalten über seinen Körper, seine Sinne und Bedürfnisse naturhaft bestimmt ist, gekennzeichnet. Die Welt, die metaphysischen Bereiche, die nicht zum Objekt unserer Erkenntnis werden können, findet Kant im Bereich des Praktischen. Gemeint ist beispielsweise Freiheit. Damit etablieren sich das Geschichtsbild und die modernen Prämissen für die Fortschrittsgewissheit und den prinzipiell unabschließbaren Prozess der Aufklärung. Da wir diese Freiheit sinnlich nicht erfahren können, bleibt uns die Freiheit unbegreifbar als abstrakte Idee. Der Mensch kann aber - so Kant - subjektiv spüren, dass er über den freien Willen verfügt und damit moralisches Handeln ausführt, indem er die Freiheit auf die Vernunft beschränkt, d.h. von Naturinstinkten unabhängig handelt, sich selbst durch seine praktische Vernunft Gesetze vorstellt und sich damit des Sittengesetzes bewusst wird. Die ideale Vorstellung Kants über die menschliche Gesellschaft als „das Reich der Zwecke“ liegt demnach darin, dass der einzelne Mensch selbst Maxime als Grundsätze für das eigene Leben bilde, weil dem Menschen zwar Naturinstinkte, die das Tier besitzt und die es bestimmen, fehlten, der Mensch sich aber aufgrund seiner Unbestimmtheit und seiner Vernunftbegabung selbst Zwecke der Freiheit setzen könne (Kant: Über Pädagogik 1967). Der Philosophie Kants liegen also das Vertrauen in das Potential der menschlichen Vernunft und die Idee des Fortschritts zur besseren Menschheit zugrunde, d.h. indem wir mit der Vernunft leben, durch die Vernunft miteinander in Dialog treten und dadurch allgemeingültige vernünftige Lösungen finden, wird unsere Welt menschlich sein. Die Welt soll also zum Ziel der zukünftigen Entwicklung der Menschheit endlos von Menschen, durch sich selbst, beschrieben, erklärt und nun verbessert werden.

Der Eintritt der Natur in die Geschichte, d.h. die Umgestaltung der Natur zur Vernunftwelt mithilfe des Verstandesgebrauchs des Menschen, ermöglicht soziales Handeln durch wissenschaftliche Rationalität zu erklären und zu werten. Die Übertragung von Naturverhältnissen auf den Menschen wird zur selbstverständlichen, wissenschaftlichen Methode. „Natur wird als ein System der Materie, als ein nach einheitlichen Prinzipien aufgebautes Energiesystem konzipiert - und der Mensch ist ein Teil dieser Natur“ (Scherschel 2006, S. 54). Wie man verschiedene Pflanzen und Tierarten unterschied, bemühten sich einige Wissenschaftler nun auch, die Menschheit nach äußerlich sichtbaren Merkmalen in mehrere Kategorien zu unterteilen. Hautfarbe, Schädelumfang, Nasenlänge,

Augenform und -abstand bildeten natürliche Klassifikationselemente und zugleich Charakteristika gesellschaftlicher Gliederung. Über die eigentümlichen körperlichen, intellektuellen Eigenschaften und kulturellen Fähigkeiten der verschiedenen „Menschenrassen“ wies man ihnen darüber hinaus jeweils einen bestimmten Platz in der natürlichen Ordnung zu (Morgenstein 2001, S. 9). Zu dieser wissenschaftlich-rationalen Klassifizierung kommen noch die Bewertungen des Menschen hinzu. Diese basieren auf dem Menschenbild der Antike als Idealtypus des Schönen (Scherschel 2006, S. 56). „Die Ideale der griechischen Philosophie, Vernunft, Harmonie, Mäßigung, Sittsamkeit und Ehrbarkeit, charakterisieren den Menschen der Aufklärung und zugleich die Eigenschaften des weißen Europäers“ (ebd.).

Aufklärung, die den Gleichheitsaspekt proklamiert, der alle Menschen als Vernunft- und Freiheitswesen anerkennt, und damit eine neutrale, gar fortschrittliche Idee demonstriert, ist daher von Anfang an von ihrem eigenen Widerspruch durchzogen und stellt sich gebrochen dar. Denn die Hierarchisierung der Menschen erfolgt, indem der Natur- und Sozialwelt Klassifikationen und Zuschreibungen gegeben werden. Die monogenetische Auffassung, die grundsätzlich von der Gleichheit der Menschen ausgeht, rechtfertigt das rassistische Denken anhand wissenschaftlicher Rationalität, indem sie eine Reihe von gesellschaftlichen und natürlichen Faktoren, wie z.B. das Klima, die Umwelt und Geographie erklärt und zunehmend die Vererbung von Merkmalen und die biologische Determiniertheit betont (vgl. Scherschel 2006, S. 56). Wulf D. Hund erläutert die Ambivalenz des Aufklärungskonzeptes, dass „(...) es (das Aufklärungskonzept, E.-Y. H.) einerseits eine soziologische Analyse gesellschaftlichen Lebens ermöglichte, die ökonomische Strukturen, politische Verhältnisse, soziale Beziehungen und moralische Urteile in Beziehung setzte. Andererseits integrierte es indessen die gerade entwickelten Menschenrassen in seine Überlegungen und wies ihnen dabei verschiedene Plätze auf der Stufenleiter des Fortschritts zu“ (Hund 2006, S. 56). Rassismus ist ein integrales Moment des europäischen Konzepts der Moderne.

Philosophische Ausführungen, Theorien eines Fortschritts der Menschheit und Überlegungen zur Sozial- und Naturwelt von Aufklärern wie Immanuel Kant entsprechen den damaligen Menschen-, Fremd- und Weltbildern, lassen sich mit Rassismus vereinbaren und reproduzieren rassistische Wahrnehmungs- und Denkmuster. So versucht Kant den Begriff „Rasse“ wissenschaftlich zu fundieren und unterteilt die Menschen in vier (und mehr) Varietäten - weiße, schwarze, gelbe und kupferfarbene Menschen. In seiner 1775 erschienenen Schrift „Von den verschiedenen Racen der Menschen“ führte er den Begriff

der „Race“ ein und proklamierte zunächst den Gleichheitsaspekt im Ursprung der Menschheit. Eine Hierarchisierung innerhalb seines Rassekonzepts erfolgt bei Kant durch die Fremdzuschreibungen. In seiner Vorlesung über „Physische Geographie“ (ab 1756 gehalten) teilte Kant die Menschen nach ihrer Hautfarbe in „Rassen“ ein, deren Unterschiede ihm zufolge durch das Klima wie Luft und Sonne hervorgerufen würden: „In den heißen Ländern reift der Mensch in allen Stücken früher, erreicht aber nicht die Vollkommenheit der temperirten Zonen. Die Menschheit ist in ihrer größten Vollkommenheit in der Race der Weißen. Die gelben Indianer haben schon ein geringes Talent. Die Neger sind weit tiefer und am tiefsten steht ein Theil der amerikanischen Völkerschaften (...)“ (Kant, zit. bei Melber 2000, S. 134). Die Klassifizierung und Hierarchisierung der Menschen werden bei Kant durch die unterschiedlichen Lebensbedingungen erklärt. Zudem konstruiert Kant den Begriff „Rasse“, indem er sich auf die „erblichen Merkmale(n) der Abstammung“ beruft und ihn über den Begriff der „Abartung“ erklärt (Piesche 2005, S. 34). Den „Abarten“, den negativ besetzten Zuschreibungen, werden dabei diejenigen, die sich „beständig erhalten“ und dementsprechend „nacharten“, entgegengesetzt. Die „Abarten“ sind also eine abgeleitete besondere Form dieser „Nachartung“, „Varietät“ (vgl. ebd., S. 34). Bei Kant lassen sich also sowohl das Vererbungsmoment, bzw. die biologische Determiniertheit als auch der Rückgriff des rassistischen Denkens auf geistig-kulturelle Merkmale erkennen. In Kants Rasetheorien ist eine explizite Normsetzung von Weiß-Sein zu beobachten, also eine Selbstmarkierung des Markierers. Die Menschen der außereuropäischen Gesellschaften, „die gelben Indianer und die Neger“ kommen Kant „Wilden“ gleich, gelten als Menschen einer früheren Zivilisationsstufe und müssen daher nach seinen stufenweise hierarchisch geordneten vier Prinzipien¹² (Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung) diszipliniert und zivilisiert werden, um so zum „mündigen“ Menschen, bzw. zur Menschwerdung zu gelangen. Sie sind für Kant wie Zöglinge, deren geistige

¹² Die vier Prinzipien bzw. Schritte charakterisieren die Pädagogik Kants: Sie gehen „durch die genaue Analyse (seiner) Natur des Menschen auf die Sinne und die Vernunft des Menschen zurück und beziehen sich damit auf die Erziehungsrichtung von der physischen zu der moralischen Erziehung. Die physische richtet sich auf die Sinneskräfte und den Verstandesgebrauch, die moralische dagegen auf die Fähigkeit der Vernunft, auf das Zweck-Setzen. Die Disziplinierung bedeutet nach Kant die Umwandlung der Tierheit in die Menschheit, um die Tierheit, die sich auf die Natur im Menschen bezieht, in dem einzelnen und gesellschaftlichen Menschen zu kontrollieren (vgl. Kant: Über Pädagogik 1967, S. 18). Sie dient also zum Abbau der „Wildheit“. Dieser Prozess ist Voraussetzung für die Bildung der Vernunft. Die Kultivierung als die zweite Stufe der Erziehung bedeutet das Hervorbringen der Geschicklichkeit zu beliebigen Zwecken, d.h. die Fähigkeit, etwas zu erlernen, z.B. Schreiben und Lesen; sie kann zu beliebigen Zwecken verwendet werden (vgl. ebd. S. 36). Die Zivilisierung zielt auf die Klugheit und die Integration in die menschliche Gesellschaft ab. Dafür sind „Manieren“ und „Artigkeit“ als „äußere Erscheinungsformen einer solchen gewissen zivilen Klugheit“ erforderlich (Funke 1985, S. 105). Die Moralisierung, die die Endstufe der Entwicklung ist, zielt darauf, dass der Zögling selbst Zwecke setzt, die im kategorialen Imperativ begründet sind: „Der Mensch soll nicht bloß zu allerlei Zwecken geschickt sein, sondern auch die Gesinnung bekommen, dass er nur lauter gute Zwecke erwähle (Kant: Über Pädagogik 1967, S. 36).

Fähigkeiten und Vernunftbegabungen aufgrund der äußeren Bedingungen noch nicht entwickelt wurden und die deshalb in ihrer „Wildheit“ unbearbeitet, „in ihrer quasi wilden Gestalt“ stehen blieben. Beispielsweise verweist Kant, geht es bei afrikanischen Völkern lediglich um die „Gemüthsfähigkeiten“, niemals um die Verstandesfähigkeit, als würde diese nur den Weißen zugeschrieben (Piesche 2005, S. 33). Den Schwarzen wird keine andere Position im Rassekonzept zugewiesen als die ihnen zugeschriebene Stufe der „Rasse“. Hingegen sind Völker, die mit dem Begriff Zivilisation verbunden werden, keine „Rassen“ oder haben vielmehr dieses Stadium überwunden, sind dieser Stufe quasi entwachsen.

Später versucht auch Hegel, den Begriff der „Rasse“ in sein philosophisches System einzubinden, indem er eine Rassenhierarchie konstruiert, die zentral auf Rationalität, Moral und Mündigkeit als Differenzierungsmerkmale aufbaut und den weißen Mann zum Zentrum und zur Norm des Fortschritts erhebt. Sein Geschichtsbild ist durch die Entwicklungsstufen geprägt, die er in der Entfaltung des Geistes begründet sieht. „In seinen Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte behauptet Hegel, die menschliche Geschichte beginne in Asien und ende in Europa“ (Farr 2005, S. 44). Schließlich „ließ Hegel den Weltgeist entschlossen von Osten nach Westen ziehen. (...) Der Osten konnte getrost eine ältere Kultur als der Westen haben, denn sie verdankte sich der noch unentwickelten Frühzeit des Geistes und sollte deswegen mittlerweile zum Stillstand gekommen sein“ (Hund 2007, S. 25). Hegel schließt auch Afrika und seine Völker in der Geschichte aus, weil „aufgrund von bestimmten geografischen Aspekten und Gruppeneigenschaften die Entfaltung des Geistes in jener Region nicht stattgefunden hat“ (Farr 2005, S. 45). Das setzt die Annahme voraus, dass „Menschen erst dann wirklich zu Menschen werden, wenn sie die Natur beherrschen“ (ebd.).¹³

Die monogenetische Erklärung der Ursachen der unterschiedlichen Erscheinungsformen des Menschen beim gleichzeitigen Gleichheitsanspruch des Menschen beinhaltet die Betonung der „Verschiedenheit unter Gleichrangigen“. Sie führt im Endeffekt dazu, die

¹³ Hegels Ausschlussprinzip wird somit durch die Überrepräsentation der Natur bei nicht-europäischen „Rassen“ legitimiert: „Der eigentümlich afrikanische Charakter ist daher schwer zu fassen, weil wir dabei ganz auf das Verzicht leisten müssen, was bei uns in jeder Vorstellung mitunter läuft, die Kategorie der Allgemeinheit. Bei den Negern ist nämlich das Charakteristische gerade, dass ihr Bewußtseyn noch nicht zur Anschauung irgend einer festen Objektivität gekommen ist, wie zum Beispiel Gott, Gesetz, bei welcher der Mensch mit seinem Willen wäre, und darin die Anschauung seines Wesen hätte. Zu dieser Unterscheidung seiner des Einzelnen, und seiner wesentlichen Allgemeinheit ist der Afrikaner in seiner unterschiedlosen gedrunghenen Einheit noch nicht gekommen, wodurch das Wissen von einem absoluten Wesen, das ein Anderes, Höheres gegen das Selbst wäre, ganz fehlt. Der Neger stellt, wie schon gesagt worden ist, den natürlichen Menschen in seiner ganzen *Wildheit* und *Unbändigkeit* dar: von aller Ehrfrucht und Sittlichkeit, von dem was Gefühl heißt muss man abstrahieren, wenn man ihn richtig auffassen will: es ist nichts an das Menschliche Anklingende in diesem Charakter zu finden.“ (Hegel, zit. bei Farr 2005, S. 45, Hervorh. im Original).

Position des weißen sprechenden Subjekts, welches sich aus der Perspektive der Zuschreibungsmacht eben jener Begrifflichkeiten (Zivilisation, Volk, Nation) artikuliert, auf diese Weise zu verschleiern (vgl. Piesche 2005, S. 33). Das proklamierte Subjekt der Aufklärung war ein weißes, bürgerliches Subjekt, das den Menschen in der außereuropäischen Welt etwas „Gutes“ beizubringen suchte und dessen Rechtfertigung hierfür Zivilisation hieß.

Erziehung soll Kant zufolge zur Entwicklung einer autonomen und sittlichen Persönlichkeit aus eigener Freiheit führen, indem sie die Naturanlagen und Kräfte des Einzelnen herausholt. Die Pädagogen, die für diese Aufgabe der Erziehung im globalen Sinne in den Augen Kants qualifiziert sind, gehören der „Rasse“ der Weißen an. Jene Begrifflichkeiten wie Zivilisation, Volk und Verstand suggerieren Fortschritt, während Begriffe wie Wildheit, Ursprünglichkeit und „Rasse“ Stagnation nahe legen. Deshalb ist gemäß dem bis heute den westlichen Gesellschaften eigenen und in der Aufklärungstradition selbstbewusst angeeigneten Fortschrittsgedanken, mit zunehmender Menschheitsentwicklung eine zunehmende Zivilisierung zu erreichen, eine klare Positionierung der Hierarchie inhärent, die das biologische Konzept „Rasse“ zulässt (Piesche 2005, S. 33). Die Vorstellung hierarchisch unterschiedener Menschengruppen wird dadurch naturalisiert und die Rassenunterscheidung im Namen der Menschheitsentwicklung legitimiert. „Mit diesem um das Moment des Fortschritts erweiterten biologistischen Konzept ‚Rasse‘ ließe sich schließlich auch die Sklaverei als Mittel der Entwicklungsmöglichkeit dieser ‚Rasse‘ rechtfertigen“ (ebd., S. 33).

Der neuzeitliche wissenschaftliche Rassismus entwickelte sich in einem engen Zusammenhang mit der kolonialen Expansion Europas und der Durchsetzung der kapitalistischen Produktionsweise. Diese Prozesse sind wiederum mit der handelskapitalistischen Entwicklung des 17. Jahrhunderts und der damit einhergehenden Plünderung und Ausbeutung der außereuropäischen Ressourcen in Amerika, Ostindien und in Afrika verbunden. Aufklärung dient also im Zuge der Säkularisierung als Legitimation zur Herrschaft, mit dem Aufkommen der Naturwissenschaften und den Parolen der französischen Revolution „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“. So entwickelt sich der Rassengedanke basierend auf wissenschaftlichen Begründungen und Legitimationen für den transnationalen Sklavenhandel und Kolonialismus.

Die Ideale der Aufklärung, die Kant von der „Erziehung des Menschen zum Menschen“ sprechend, postuliert, sind also in sich gebrochen. Sie gelten nur für bestimmte Menschen, nämlich nur für weiße Männer, die sich ihr Universum erschaffen und sich

selbst an die Spitze stellen. Nur der Weiße, der Europäer, kann diese universalen Ideen für sich beanspruchen und sich selbst als Subjekt der Geschichte konstituieren. So bringen die Europäer ein namenloses, kollektives Objekt, „die Anderen“, und zugleich ihre eigenen Selbstbilder hervor, indem sie die Menschen nach durch sie selbst festgelegten bestimmten äußerlichen Merkmalen selektieren und dichotomisieren sowie jene Eigenschaften wie Vernunft, Freiheit und Mündigkeit zu Differenzkriterien zwischen „Ihnen“ und den „Anderen“ machen. Aufgeklärte Bürgerlichkeit konnte sich also durch diese Entgegensetzung zu den Fremden und die Abhängigkeit von ihnen herausbilden. Das moderne, partikuläre europäische Subjekt, das für sich das Menschsein beansprucht, ohne sich selbst ausdrücklich so zu benennen, braucht daher notwendigerweise diese negativ besetzten „Anderen“, die eine konstitutive Außenseite der aufgeklärten europäischen Identitätsrolle spielen. Der Kolonialismus beruht somit stets auf der „Logik des Ausschlusses“ (vgl. Hardt/Negri 2002, S. 141). Dies ist ein Prozess der Selbstfindung Europas und der westlichen Welt durch die Aneignung und Unterwerfung der „Anderen“, ein Prozess der „Rassifizierung“ von beiden Seiten, sowohl von den Weißen selbst als Subjekt und den „Anderen“ als Objekt, als auch von den „Anderen“ als postkoloniale Subjekte. In Relation zu den „Anderen“, die als böse, wild und zurückgeblieben konstruiert werden, wird das europäische Ich, das gut und zivilisiert ist, hervorgehoben. Der westlichen Identität ist der verdrängte Andere als Nicht-Ich, als das Ungebildete, inhärent. Umgekehrt eignen sich die „Anderen“ dominante westliche Ideale an und verinnerlichen Fremdzuschreibungen. Somit beteiligen sie sich selbst ebenso an der Reproduktion von Rassismus. Solange die „Anderen“ sich selbst nur als Opfer des Kolonialismus wahrnehmen, verharren sie in seiner Herrschaftsstruktur. Die vorgeblich reine Identität des europäischen Selbst privilegiert dessen Position. Den „Anderen“ wird keine andere Position zugewiesen als die der Kehrseite des Eigenen. Seit der Erfindung der „Rassen“ haben sich Weiße außerhalb dieses Paradigmas positioniert, um aus der Außenperspektive das „Andere“ aus Profitgier oder auch aus Neugier und Interesse studieren und beherrschen zu können, wie Tzvetan Todorov in seiner historischen Studie den Prozess der Kolonisierung durch den Zusammenhang von „Verstehen, Nehmen und Zerstören“ zeigt (Todorov 1985). Die andere Welt und die Menschen auf die eigene Art und Weise zu verstehen, waren und sind darum historisch und aktuell Bestandteil der Bemächtigung und Beherrschung der Welt und der „Anderen“.

Rassismus ist unter diesem Aspekt eng mit dem wissenschaftlichen Tun verbunden und als ein modernes Phänomen des Ordners und des Kategorisierens zu verstehen. Aus diesem

Grunde lässt sich Rassismus nicht als irrationales vormodernes und pathologisches Phänomen betrachten, sondern eher als ein integraler Bestandteil der Gestaltung einer modernen Gesellschaft. Scherschel macht in ihrer Darstellung der Genesis des Rassismus deutlich, „dass sich emanzipatorische Selbstvergewisserungsprozesse, Ideen von Gleichheit und Vernunft einerseits und Abwertungsprozesse ethnisch Anderer andererseits nicht ausschließen, sondern dass sie miteinander verknüpft sind“ (Scherschel 2006, S. 57). Aus diesem Grunde weist sie darauf hin: „Nicht jeder ist im gleichen Maße dazu berechtigt oder qualifiziert, sich zum Beispiel der Vernunft zu bedienen“ (ebd. S. 57). Bezogen auf ihre Bemerkung ist schließlich zu fragen, „wessen Aufklärung und Vernunft“ in ihrer Proklamation und dem Einsatz der Begriffe gemeint ist. Wer legt fest, was Fortschritt bzw. Menschheitsentwicklung ist und wie sie aussieht? Wer bestimmt, ob es Fortschritt gibt? Der Vernunftanspruch ist mit dem Wertmaßstab des Sprechenden, des ihn benutzenden Subjekts, mit einem bestimmten kulturellen und gesellschaftlichen Kontext eng verbunden, wobei das Subjekt sich selbst nicht ausdrücklich äußert, sondern von einer fiktiven Allgemeinheit ausgeht. Die weiße hegemoniale Aufklärungserzählung erhebt so als unsichtbare Norm einen Neutralitätsanspruch. Dadurch nimmt das Subjekt die unmarkierte Position innerhalb der rassistischen Machtverhältnisse ein und entzieht sich dem Problem, als ob es am Rassismus unbeteiligt wäre. Das ist genau die Struktur der widersprüchlichen modernen Subjektbildung, deren angeblich unschuldige Position durch den Rassismus geprägt ist und die ihn selbst produziert. Die Vorstellungen, dass Aufklärung und deren Ideen für alle gelten und universell sind - ohne Berücksichtigung des eingeschränkten europäischen bürgerlichen Selbstbewusstseins - sind im Endeffekt Wunschprojektionen und Erkenntnisgewalten, die einen privilegierten universalen Anspruch für sich erheben, um materielle Gewalt abzusichern, sowie die Realität der rassistischen Verhältnisse zu verleugnen. Außerdem ermöglicht diese Erkenntnishaltung der Pädagogik, ihrer Geschichtsschreibung, Theoriebildung und ihren Praktiken ein Neutralitätsmotiv zu unterlegen und damit die komplizenhafte Beziehung zwischen den Diskursen der Moderne sowie der Aufklärung und der kolonialistischen Vereinnahmung zu negieren und sie schließlich zum Verschwinden zu bringen. Hund verdeutlicht in seiner historischen Studie über Rassismus, dass der antike und der moderne Rassismus auf vergleichbaren theoretischen Argumenten beruhen. „Das aufgeklärte Programm der Selbstentwicklung, das die Menschen zu schöpferischen, lernfähigen Wesen erklärte, die an ihrer eigenen Vervollkommenheit arbeiteten, und die imperiale Perspektive des Kolonialismus, die einem großen Teil der Menschheit solche Entwicklungsmöglichkeiten bestritt, wurden mit Hilfe

der Kategorie Rasse kompatibel gemacht“ (Hund 2006, S. 27).

Pädagogik als Kind der Aufklärung ist zugleich emanzipatorisch wie rassistisch. Pädagogik ist Ausdruck der Entwicklung der Moderne mit ihrem Gleichheitsversprechen. Auf der Schattenseite entwickelt sich aber eine wissenschaftliche Begründung der Ungleichheit. Freerk Huiskens deckt den Rassismus der Erziehungswissenschaft auf, den er als „den demokratischen Rassismus“ bezeichnet (Huiskens 1991, S. 239). Dieser lässt sich Huiskens zufolge dadurch kennzeichnen, dass die Erziehungswissenschaft die Menschennatur nicht mehr in Gestalt greifbarer physiologischer Merkmale, wie der Hautfarbe oder der Schädelform, erklärt. Stattdessen wird Rassismus in der Erziehungswissenschaft in die Form der Naturbestimmung umgeschrieben, die als anthropologische Instinktarmut bekannt ist, als, wie sie auch in der anthropologischen Bestimmung des Menschen bei Kant zu finden ist, soziologische Weltoffenheit (vgl. ebd., S. 242). Das macht Huiskens zufolge des Rassismus der Erziehungswissenschaft „unverdächtig“ (ebd.), denn dem philosophischen Begriff der Wesensbestimmung der Natur des Menschen entspricht kein biologischer Sinn, wie ihn beispielsweise die Schädelvermessung hervorruft. In den Philosophien taucht die Menschennatur „als *Wesensmerkmal* des Menschen“ auf (ebd., Hervorh. im Original). Die anthropologischen Bestimmungen beziehen sich auf *den* Menschen und beanspruchen für *alle* Menschen Geltung (vgl. ebd., Hervorh. im Original).¹⁴

Der enge Zusammenhang von emanzipatorischen Werten und Ideen der Aufklärung, zeitgleichen globalen Eroberungszügen sowie dem transnationalen Sklavenhandel, zeigt, dass die Geschichte und die Genese des Kolonialrassismus als ein integraler Bestandteil zur „Dialektik der Aufklärung“ gehören. Der von der kritischen Pädagogik geforderte Rückblick auf die ihre eigene Geschichte zielt darauf, dass sie dieses ausgeblendete historische Kapitel des Kolonialrassismus in ihre etablierte, gängige Geschichtsschreibung einbeziehen sollte, um den Blick auf die sozialen Ungleichheitsverhältnisse, in denen sich Pädagogik befindet, zu schärfen und von da aus die Möglichkeiten für gegenwärtige

¹⁴ Freerk Huiskens geht in seiner Rassismuskritik in der Pädagogik zwar von der Logik des rassistischen Denkens, der Naturalisierung und der Ontologisierung des Menschen durch die Argumente der biologischen Determiniertheit aus, aber er bezieht die Rassismusproblematik der Pädagogik auf das Phänomen der schulischen „Auslese“, die die Pädagogik im Namen der Begabungen und Fähigkeitsunterschiede sowie anderer Anlagen von Schülern ihren Rassismus sowie das pädagogische Handeln legitimiere. Er setzt den Rassismus der Pädagogik mit der pädagogischen Selektionslogik in Beziehung und deckt den „Begabungsrassismus“ auf, mit dem die Pädagogik Huiskens zufolge schließlich zum Klassenverhältnis von „Arbeiterkindern“ und „Elitefunktionären“ beitrage (vgl. Huiskens 1991, S. 241). Mit dem Hinweis auf die pädagogische Annahme von „der Natur des Kindes“ argumentiert Huiskens in seiner Rassismuskritik der Erziehungswissenschaft wiederum selbst aus einer weißen hegemonialen Position, und es wird nicht gefragt, wessen Begabung und wessen „Natur des Kindes“ gemeint sind. Dennoch halte ich es für interessant, seine Analyse über die schulische Selektion mit der Annahme von natürlichen Anlagen der Kinder auf die heutige Situation der „Schule in der Einwanderungsgesellschaft“ zu beziehen, inwiefern die schulischen Auslesepraktiken mit den als „natürlich“ angenommenen meist negativen Eigenschafts- und Fähigkeitszuschreibungen einhergehen und schließlich zur Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern und zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten führen.

Anknüpfungspunkte an aufklärerische pädagogische Ideen und Praktiken zu geben. Damit ist der Aufklärungsbegriff kein sicherer „richtiger“ Wert der Pädagogik, stattdessen kommt es darauf an, die inneren Brüche wahrzunehmen. Zu fragen ist, wie in der pädagogischen Theoriebildung und Praxis mit der Aufklärung verbundenen Begrifflichkeiten umgegangen wird und welche Menschen- und Weltbilder dabei hervorgerufen werden. Allerdings sind unter den gesellschaftlichen hegemonial strukturierten Bedingungen die Möglichkeiten der Eröffnung des Zugangs in den pädagogischen Diskursen über den Aufklärungsbegriff derzeit meines Erachtens begrenzt. Denn im globalen Kontext und der internationalen Wissenschaftsforschung steht der Begriff Aufklärung als Aushängeschild, als Maßstab für die „westliche“, liberale Theorie von Erziehung und Bildung, von der nun die „nichtwestlichen“ Pädagogiken fortschrittliche pädagogische Ideen und Konzepte erlernen sollen. Als „große Pädagogen“ bzw. Bildungstheoretiker, die sich beispielsweise in der pädagogischen Literatur in Korea finden, erscheinen selbstverständlich europäische, männliche Pädagogen, wie z.B. Rousseau, Kant, Herbart, Humboldt, Fichte, Pestalozzi, Fröbel, Dewey, Dilthey (Yonsei-Universitätsinstitut für Philosophie der Pädagogik 1996/1999). Die europäischen pädagogischen Theorien und ihre Aussagen sind präsent in Wissenschaft und Öffentlichkeit und können sich in den wissenschaftlichen Landschaften mehr Gehör verschaffen bzw. gelesen werden, ohne die weiße Hegemonie ausdrücklich zu benennen, so als ob sie für alle gelten würde. Angesichts dieser Dominanzverhältnisse in der internationalen Wissenschaftslandschaft ist es für die Weiterentwicklung einer kritischen Pädagogik wichtig, die Frage nach dem eigenen Umgang mit dem Aufklärungsbegriff hinsichtlich seiner Ausschließung und Ausgrenzung zu untersuchen, inwiefern die Pädagogik die dominanten Diskurse und Praktiken über Aufklärung und die damit verbundenen hegemonialen Selbst- und Weltbilder herstellt und ob sie dadurch die Perspektiven anderer postkolonialer Subjekte auf die Aufklärungsgeschichte vernachlässigt und marginalisiert. Dabei ist auch interessant und wichtig, die Dominanzstruktur innerhalb der Marginalisierten selbst zu untersuchen. Das bedeutet davor zu warnen, den eigenen Diskurs über Aufklärung wiederum zu universalisieren. Die Kritik an westlichen Hegemonialansprüchen in Bezug auf die Bedeutung von Aufklärung und ihrer Ausblendung von Rassismusgeschichte ist, auf sich selbst zu beziehen.

Aufklärungsrassismus und seine Nachwirkungen heute

Die durch die Tradition der Aufklärung geprägte Denk- und Wahrnehmungsweise ist heute noch im Verhältnis zu den „Anderen“ präsent und wirksam. Scherschel macht in ihrer

empirischen Untersuchung über milieuspezifische rassistische Argumentationsfiguren die Koexistenz des Anspruchs auf egalitäres Miteinander bei gleichzeitiger Entwertung des Gegenübers im spezifischen, akademisch gebildeten Milieu, das sie als „aufgeklärte Mitte“ bezeichnet, deutlich und zeigt dabei die dualistische Wahrnehmungsweise von Fremdheit dieser sozialen Gruppe: „Fremdheit wird in den Beschreibungen emotional/habitualisiert und rational/reflektiert verarbeitet“ (Scherschel 2009, S. 134). Die sozialen Gruppen von Individuen gehen zwar vom aufklärerischen Anspruch aus, indem sie den Wert auf Egalität und Toleranz als Maßgabe für ihre Handlungen und Urteile legen und rational differenziert mit eigenen Vorurteilen gegenüber den ethnisch Anderen und deren Hintergründen umgehen. Folglich betrachtet Scherschel zufolge Vorurteile ideologiekritisch als „Produkt gesellschaftlicher Diskurse“ (ebd., S. 135). Dennoch geht die eigene Wahrnehmungsweise mit dem affektiven Reflex oder der auf Routine basierenden Reaktion einher. Die Gruppe bezieht, Scherschel zufolge, ihre eigene negative Wahrnehmungsweise und Haltung, ihre Abwehr und Angst gegenüber ethnisch Anderen aus einem affektiven Bereich automatischer Klassifizierung, während ihr intellektueller Zugriff einem egalitären Anspruch als Handlungsorientierung in der Begegnung mit Anderen folgt. Durch die zwei Dimensionen des Erlebens von Fremdheit erfolgt schließlich die Naturalisierung von Abwehrgefühlen. Denn intellektuell verarbeitete, aufgedeckte soziale Konstruktionen der Abwehr werden wiederum in den emotionalen Bereich verlagert und somit naturalisiert, „da sie zwar intellektuell kritisiert, aber nicht ‚behoben‘ werden können“ (ebd., S. 135), d.h. das Gleichheitspostulat ist eine Maßgabe in der Begegnung mit ethnisch Anderen, dessen man sich bewusst ist, das aber in der Begegnung nicht immer angemessen umgesetzt werden kann und muss. Die empirische Studie Scherschels belegt, dass das Aufklärungskonzept Kants der zwei Welten (Sinnes- und Vernunftwelt) insofern Auswirkungen auf unsere Fremdwahrnehmung hat. Rassismus und Abwertung ethnisch Anderer werden aus der Sphäre der Sinnwelt, dies ist ein affektiver Bereich, in dem das Reiz-Reaktions-Verhältnis vorherrscht, „herausgeholt“ und als das Irrationale interpretiert, wobei die rassistischen Zuschreibungen gleichzeitig durch den egalitären Anspruch kritisiert werden (vgl. Scherschel 2006, S. 62f.). Scherschel betont damit, dass Rassismus als weitverbreitetes alltägliches Phänomen auftaucht und in den Vorstellungen von der sozialen Welt angelegt ist sowie alle Angehörigen der Gesellschaft strukturell betrifft.

2.4 Postkoloniale Kritik

Postkolonialität richtet das Augenmerk auf die Gegenwart, in der sich die koloniale Vergangenheit in den Erfahrungen der Marginalität, Ausgrenzung und Diskriminierung von Individuen widerspiegelt und „die Nachwirkungen kolonialer Kultur“ (Ha 2009, S. 57) scheinbar ins Vergessen geraten sind sowie verdrängt und vermieden werden. Diese Grundgedanken der Kritikperspektive sind durch zwei Aspekte zu charakterisieren: Die Aufmerksamkeit für uneindeutige postkoloniale Zustände und die Einwände gegen die dominanten Diskurse und Praktiken (vgl. Hong 2006).

Der Begriff „postkolonial“ ist dabei ambivalent. Er bezeichnet nicht nur als periodisierender Begriff die Zeit nach der Dekolonisierung, d.h. die Zeit der formalen Unabhängigkeit der kolonisierten Welten von unmittelbarer Kolonialherrschaft. Der Begriff „postkolonial“ verweist darüber hinaus darauf, dass koloniale Beziehungen und Herrschaft in der heutigen Welt fortbestehen, wenn auch in neuer veränderter Form (vgl. Hong 2006, S. 21). Beispielsweise zeigt Kien Nghi Ha die unterrepräsentierte koloniale Präsenz im Umgang mit Multikulturalismus innerhalb der deutschen Migrationspolitik auf, indem er die Ambivalenz des Multikulturalismus reflektiert. Die Idee des Multikulturalismus entstand aus dem Scheitern und der Kritik an einer „rückwärts-gewandten und (...) ausgrenzenden ‚Ausländerpolitik‘“ (Ha 2009, S. 51) sowie der Gastarbeiterpolitik mit ihrem antiquierten Nationalverständnis und zielt auf die gesellschaftliche Gleichstellung und kulturelle Anerkennung. Doch das Plädoyer für Multikulturalismus, im Namen von Anerkennung des kulturellen Pluralismus, wird für ethnopluralistische Konzepte der Neuen Rechten, die von einer vermeintlich einheitlichen Nationalkultur und von der Unvereinbarkeit zwischen kulturellen Unterschieden ausgehen, affirmativ. Ebenfalls wird dies durch die Grenzziehung und das homogene „Wir“ gerechtfertigt, indem sie Überfremdungsphantasien propagieren. Andererseits führt die positive Betonung von Anderen im multikulturellen Diskurs zur Kulturalisierung des Sozialen durch die Exotisierung des marginalisierten Anderen und zur utilitaristischen Instrumentalisierung junger, hochqualifizierter Migrantinnen und Migranten, wodurch Probleme gesellschaftlicher Ausgrenzung und sozioökonomischer Ausschließung ausgeblendet werden. Ha betrachtet in den dominanten Diskursen und Praktiken die rassistischen Strukturen der Gesellschaft, die zu reflektieren sind und legt dabei besonderen Wert darauf, die kolonialen Einschreibungen, die für die Ausbildung der deutschen Kultur, Geschichte und Identitätsvorstellungen in der Gegenwart fundamental

waren und sind, zu beachten: „Eine ehrliche Auseinandersetzung mit Rassismus setzt das Eingeständnis voraus, dass das, was heute gemeinhin als deutsche Kultur und Geschichte bezeichnet wird, nicht ohne deren Verbundenheit mit der kolonialen Moderne und der damit zusammenhängenden Machtform des Weißseins gedacht werden kann“ (Ha 2009, S. 57).

Unter diesem Aspekt bedeutet das Präfix „post“ nicht nur „danach“, sondern meint, dass die koloniale Erfahrung nicht vorbei ist, obwohl das koloniale Zeitalter vergangen ist. Wichtig ist daher für die postkoloniale Kritik zum einen, dass das koloniale Erbe in den heutigen globalisierten gesellschaftlichen Verhältnissen zu erkennen und aufzuarbeiten gilt. Statt Gegenwart als volle widerspruchsfreie Anwesenheit zu denken und Gemeinschaft kollektiv und einheitlich zu konzipieren, verweist insbesondere der postkoloniale Theoretiker Homi Bhabha auf „den Bruch, den jede Gegenwart in das Kontinuum zwischen Vergangenheit und Gegenwart einfügt und die daraus resultierende Hybridität jeder imaginären Gemeinschaft. Dies wird besonders virulent in dem Moment, wo das Periphere, Ausgeschlossene und Verdrängte in der Mitte der Sinnstrukturen wieder auftaucht“ (Bhabha, zit. bei Bronfen/Marius, 1997, S. 8). Damit wendet sich die postkoloniale Kritik gegen die Perspektive des „damals“ und „jetzt“; die gegenwärtigen Verhältnisse sind von der kolonialen Vergangenheit überlagert und von deren Effekten geprägt und konstituiert.

Uneindeutige postkoloniale Zustände

Die Gegenwart geht aus der postkolonialen Sicht und aus den kolonialen Erfahrungen hervor, die sich in den hegemonialen Diskursen und Praktiken immer aufs Neue reaktivieren lassen. Das Fortbestehen bedeutet nicht nur die Auswirkungen neokolonialer Macht und die Reproduktion kolonialer Beziehungen, sondern dass sich Effekte historischer Erfahrungen mit dem Kolonialismus in den gegenwärtigen globalisierten Verhältnissen zeigen. Als Effekt kolonialer Herrschaft und Erfahrung gilt die Situation der Überschreitung der globalen kolonialen Beziehungen und Machtverhältnisse, so dass sie in neue Konstellation verschoben werden (vgl. Hall 2002, S. 225). Stuart Hall beschreibt dies wie folgt: „Viele Auswirkungen der Kolonisierung (bestehen) fort, (die) sich jedoch gleichzeitig von der Achse Kolonialherr/Kolonisierter weg und in die dekolonisierte Gesellschaft hinein verlagert haben“ (ebd., S. 228). Wir haben es daher mit einer neuen Situation zu tun, in der sich weltweite Migrationen und damit eine kulturelle Globalisierung vollziehen, wobei Peripherie und imperiale Metropole verwoben sind und

Diaspora-Phänomene entstehen. Damit sind Verflechtung und Überlappung zwischen Vergangenheit und Gegenwart sowie zwischen Zentrum und Peripherie gemeint. In diesem Sinne ist die Herausbildung multi- und transethnischer Bevölkerungsgruppen sowie kulturell hybridisierter Gesellschaften und der globalisierten Kulturen als historische Produkte der Kolonialisierung der Welt zu verstehen (vgl. Ha 2009, S. 56). Der Effekt der Kolonisierung hat sowohl die kolonisierten Gebiete als auch die Kolonialmächte und die kolonisierenden Gesellschaften geprägt, da „die Kolonisation eine unaufhaltbare, ‚Transkulturation‘ gesellschaftlicher Praxen erzeugt hat“ (Foaleng 2002, S. 208). Michel Foaleng betont in Bezug auf postkolonialtheoretische Auseinandersetzungen „die reale Bedeutung gesellschaftlicher Transformationsprozesse“ (ebd., S. 206) für die Schaffung der einst kolonisierten Gesellschaften und damit ein Verständnis von komplexen gesellschaftlichen Prozessen in postkolonialen Gesellschaften.

Die koloniale Vorgeschichte hatte tiefe Spuren hinterlassen, so dass diese in unsere Wahrnehmungsmuster und Identitätsvorstellungen eingegraben sind. Die Wirkungen des Kolonialismus in der Gegenwart beziehen sich dabei nicht nur auf alle vormals politisch-ökonomisch abhängigen Nationen, sondern auch auf alle ehemaligen Kolonialmächte. Die gegenwärtigen Zustände als „postkolonial“ zu bezeichnen, bedeutet daher, die moderne Welt als eine durch koloniale Erfahrungen geprägte verflochtene Welt anzusehen, die eine gemeinsame Geschichte hat und zugleich viele Binnendifferenzierungen enthält. Basierend auf dem wechselseitigen Verhältnis zwischen Kolonisierten und Kolonisatoren wendet postkoloniale Kritik sich gegen die binäre Opposition zwischen „Wir“ und „Sie“ und zeigt, dass eine moderne und europäische Geschichte ohne Berücksichtigung der Geschichte der Kolonialländer nicht geschrieben werden kann und umgekehrt. Daher verweist sie auf die Ambivalenz einer Geschichte der Interaktionen, die gemeinsame Geschichte und zugleich Abgrenzungen und Herrschaftsbeziehungen hervorgebracht haben.

Hybridität ist unter diesem Aspekt das historische Produkt der kolonialen Erfahrungen und tritt im postkolonialen Diskurs als eine Strategie gegen die dominanten Diskurse auf, indem sie die binäre Grenzziehung in Frage stellt und den Blick auf den *Zwischenraum* richtet. Heutige postkoloniale hybride Zustände und Kulturen sind ein Resultat der durch historische koloniale Erfahrungen entstandenen kulturellen Übersetzungen und sind daher als ein Produkt kolonialer Macht sowohl in den dekolonisierten Ländern als auch in den ehemaligen Kolonialmächten zu verstehen. Der Begriff Postkolonialität meint deshalb nicht ausschließlich antiimperialistisches oder antikoloniales Vorgehen gegen die direkte koloniale Besetzung und den Kampf gegen mächtige Gegner oder ehemalige

Kolonialmächte in der neokolonialen Beziehung. Die Postkolonialität geht von den Widersprüchen und Ambivalenzen historischer Prozesse aus und bezieht „sowohl den Prozess der Kolonisierung als auch den einer fortwährenden Dekolonisierung und Rekolonisierung“ in die Theoriebildung ein (Castro Varela/Dhawan 2005, S. 8). Antikoloniale Bewegungen produzierten selbst Unterdrückung, die sich aber nach innen richtet. Auch die Kolonisatoren stellen sich mit den kolonialen Erfahrungen als das, was sie nicht sind, dar (nicht wild, nicht primitiv). Gerade diese Abhängigkeit von den „Anderen“ stabilisiert die Identität der Kolonisatoren (ebd., S. 88). Bhabha verweist auf die Ambivalenz von Kolonialismus: Seiner Analyse zufolge konnte der koloniale Rassismus sich nicht vollständig durchsetzen, denn in der kolonialen Geschichte konnten sich die Kolonisatoren ihre Untertanen in den Kolonien nicht restlos einverleiben und sie kontrollieren (Bhabha, zit. bei Ha 2004, S.145). Es vollzog sich eine Aneignung des Kolonialismus, durch die unabwendbar eine nur partielle Repräsentation der Kolonialherren geschaffen wurde (vgl. Bhabha, zit. bei ebd., S.146f.) Weil die Kolonisatoren von ihren kolonialisierten Anderen die Identifikationen mit sich verlangen, aber andererseits sich von dem kolonialisierten Anderen unterscheiden wollten, um sich des eigenen überlegenen Status zu vergewissern, stellt sich ihnen die Aneignung der Art der Kolonisatoren durch die kolonialisierten Anderen als verzerrtes eigenes Selbst dar und erscheint ihnen daher bedrohlich. Die Überschreitung von Rassengrenzen in Form der Rassenvermischung in der kolonialen Geschichte war das, was die koloniale Macht in ihrem Programm nicht vorsah und wovor sie warnte, wofür sie jedoch gleichzeitig Auslöser war, weil sie die „Anderen“ konstruierte, um sich zu definieren und existieren zu können (ebd. S. 143f.). Insofern sind die kolonialen Diskurse und Praktiken widersprüchlich, da in ihnen einerseits die Angst vor Unreinheit und Verschmutzung der eigenen weißen Identität und dem Verlust ihrer überlegenen Kultur zum Ausdruck kommen, sie jedoch andererseits den Reiz der heimlichen Grenzüberschreitung hervorbrachten. In diesem Sinne ist das Hybrid der Subjektivität das historische Produkt der Kolonisierung der außereuropäischen Welt und der kolonialen Begegnung (vgl. Ha 2004, S. 138).

Die durch Uneindeutigkeit zu charakterisierende heutige Welt als „postkolonial“ zu kennzeichnen und es dabei als neue große Erzählung zu verstehen, bleibt im „lineare(n) Epochenbegriff des politischen Fortschritts“ verhaftet, der „eine beruhigende Übersichtlichkeit“ hervorbringt. Vielmehr verweist die Postkolonialität auf die Unmöglichkeit, die fortlaufenden Gebrochenheiten und historisch gewordenen Strukturen metropolitaner Herrschafts- und Ausbeutungsbeziehungen im westlich geprägten

Mainstream hörbar zu machen (vgl. Ha 2004, S. 95). Zu analysieren sind daher die Mechanismen der Unsichtbarkeit der hegemonialen Machtstrukturen und die Ausschlussprozesse der verschiedenen Perspektiven und Geschichten innerhalb dieser Bedingungen.

Aus dem Umgang mit der Kolonialgeschichte lernen

Die Betonung des Kolonialismus und der Faktizität der Kolonialgeschichte in der Gegenwart bedeutet, sich auf die gegenwärtigen Praktiken des Umgangs mit Kolonialismus zu beziehen. Das heißt, dass Postkolonialität auch die Art und Weise der (wissenschaftlichen) historischen Aufarbeitung der Kolonialgeschichte hinsichtlich ihrer Ausschlussprozesse und der gesellschaftlichen Machtstrukturen problematisiert (vgl. Ha 2005, S. 106). In den Fokus kommen die gegenwärtigen Prozesse des Umgangs mit Kolonialgeschichte und deren Spuren sowie das Selbstbild, das diese Geschichte bearbeitet. Die Geschichte wird nicht als abgeschlossenes, objektives, authentisches Material aufgefasst, sondern immer im Zusammenhang mit unserer gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation als Bedingung für die Auseinandersetzung mit Vergangenheiten betrachtet. „Geschichte nicht als offenes und dynamisches Feld zu begreifen, bedeutet die Aktualität kolonialer Präsenzen als Fragestellung nicht zuzulassen“ (Ha ebd., S. 106). Die Geschichtserzählung und -repräsentation ist auf der Ebene der gesellschaftlichen Machtverhältnisse zu sehen. Die Einflüsse der Effekte der Kolonialisierung auf den Umgang mit Kolonialvergangenheiten und damit auf die Identitätsvorstellungen und Selbstbilder sind besonders wahrzunehmen. Das Feld von Geschichte wird zum umkämpften Ort. „Je nach dem, wer welche Geschichtserzählungen perspektivisch durchsetzen kann, werden gegensätzliche Konsequenzen daraus abgeleitet“ (Ha 2005, S. 112). Denn „(...) Perspektiven (sagen) viel über die ideologischen Hinterlassenschaften und den Zustand dieser Gesellschaft aus. Sie sagen uns, dass die Frage nach der Kontinuität kolonialer Blicke aktuell ist“ (ebd., S. 113). Hinterfragt werden die Zugriffs- und Repräsentationsweise der Kolonialvergangenheit und der historische Erklärungs- und Deutungsrahmen der etablierten Geschichtsschreibungen. Insofern wird die postkoloniale Betonung der Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Umgangsweise mit Kolonialvergangenheit und deren Spuren heute angeregt. Dazu gehören das Verschweigen des für die Gegenwart wesentlichen, konstitutiven kolonialen historischen Zusammenhangs und damit die Entthematisierung von Rassismus als Herrschaftsverhältnis innerhalb der sozialen und

gesellschaftlichen Diskurse und Praktiken. Indem Postkolonialität auf die von einer historisch spezifischen Wissensordnung marginalisierten, untergegangenen Erfahrungen und Geschichten aufmerksam macht, zeigt sie eigene Brüche und Risse der hegemonialen Normalität sowie die Gewalt der postkolonialen Gegenwart auf.

Postkoloniale Einsprüche gegen die dominanten Diskurse und Praktiken

Postkoloniale Kritik macht also auf die durch die hegemonialen Diskurse und Praktiken hervorgebrachten und marginalisierten Ränder, die blinden Flecken und auf die gesellschaftlichen Dynamiken der Stabilisierung der Machtverhältnisse aufmerksam. Insofern kann Postkolonialität als „Intervention in die dominanten Diskurse, Auffassungen und Praktiken von Gesellschaften, die sich als multikulturell und globalisiert verstehen“, gesehen werden (Messerschmidt 2003, S. 216). Daher unterliegen jeder Text und jede Wissensproduktion den jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Kontexten und sind somit in Machtverhältnisse eingebettet und als Teil der Welt zu betrachten. Theoretiker der postcolonial studies richten daher ihr Interesse darauf, wie und in welchem gesellschaftlichen Kontext Aussagen, Ideen und Begriffe eingesetzt werden. Die Situationierung bestimmter Äußerungen z.B. Texte, Werke, Literatur in der Welt, bezeichnet Edward Said als „das Konzept der Weltlichkeit“. „Weltlichkeit bedeutet daher, solchen Werken und Interpretationen wieder ihren Platz innerhalb des globalen Schauplatzes zuzuweisen“ (Said 1997, S. 92f., Hervorh. im Original). Das bedeutet für die Subjekte, dass sie in die sozialen und ökonomischen Strukturen, die durch Dominanz, Ungleichheit und Diskriminierung gekennzeichnet werden, eingebunden sind. In diesem Sinne ist Repräsentation nicht harmlos, als ob sie etwas objektiv darstellen könnte, sondern ihr wohnt die koloniale Herrschaftsstruktur als Effekt der imperialen und kolonialen Erfahrungen inne. Das bedeutet auch die Möglichkeiten des Widerstands und der Verschiebung der dominanten Diskurse und Vorstellungen durch postkoloniale Neuinterpretationen der etablierten, dominanten Wissensordnungen zu zeigen. Das betrifft auch den Umgang mit den postkolonialen Theorienansätzen selbst, die universalisiert und erneut hegemonial zu werden drohen. Dieser Aspekt verweist auf die Bedingungen, aus denen die postkoloniale Kritik selbst entsteht und durch die ihre theoretischen Ansätze wiederum selbst beeinflusst werden können.

Postkoloniale Kritik und Pädagogik

Die pädagogischen Ansätze, die auf die postkoloniale Theorie rekurrieren, können sich auf die für die eurozentrischen hegemonialen Erzählungen vernachlässigten differenten Perspektiven beziehen, sowie sie in die schulische Unterrichtsgestaltung einbeziehen (vgl. Hong 2006, S. 38). Postkoloniale Bildungsprozesse finden daher in der Rekonstruktion und der Infragestellung des vergewissernden Verständnisses über Begriffe, Ideen, Wissen und Praktiken in der Pädagogik statt. Emanzipatorische Lernpotenziale durch die historische Reflexion des Kolonialismus und durch eine kritische Analyse von Rassismus sind den gesellschaftlichen und pädagogischen Vermittlungs- und Auseinandersetzungsprozessen von Kolonialgeschichten inhärent. Die Aufgabe ihrer Realisierung liegt daher in der Rekonstruktion der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Umgang mit der Kolonialgeschichte und dem Rassismus sowie dem Umgang mit den daraus entstandenen Spuren und Brüchen: Wie bearbeitet die Pädagogik Rassismus und Kolonialismus? Welche Lern- und Wissensinhalte, Konzeptionen und Ziele werden dabei formuliert? Welche Aspekte kommen zur Diskussion, welche werden dabei ausgelassen? Wie und inwieweit werden die marginalisierten Stimmen und Perspektiven von Minderheiten sich im Pädagogik-Mainstream Gehör verschaffen? Zu reflektieren sind daher die Selbstverständnisse der Pädagogik selbst in der kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus und Kolonialismus. „Schließlich leben wir in einer Zeit, in der die Kolonialisierung erneut zu einem liberal-humanitären Emanzipationsakt umgedeutet wird und die Erziehung zum Weißsein Konjunktur hat“ (Ha 2009, S. 70).

Angesichts dieser Lage hat die Pädagogik, insbesondere eine kritische Pädagogik, die Aufgabe ihren Beitrag zur Reproduktion von Rassismus, d.h. die Verknüpfung eigener pädagogischer Aussagen und Handlungen mit dem ihnen inhärenten Rassismus zu thematisieren und zu benennen. Es bedarf dafür zunächst aktuelle Erscheinungsformen, Ausprägungen und Wirkungsweisen von Rassismus als gesellschaftliches Problem und Bedingung wahrzunehmen und sich auf rassismustheoretische und -kritische Perspektiven einzulassen, die sich aus Rassismuserfahrungen ergeben um diese dann zu reflektieren.

3. Normalisierter Rassismus und Rassismuskritik

Rassismus in den gegenwärtigen Gesellschaften tritt weniger als offene Anfeindung oder explizite Formulierung auf, sondern wird in implizite Diskriminierungen und versteckte Formen verwandelt, wodurch er in eine sozial eher akzeptierte Form gebracht wird. Die Verwendung rassistischer Kategorien zur Klassifizierung und Bewertung von Menschen ist heute nicht immer offensichtlich und wird als „Normalität“ wahrgenommen.

3.1 Analytische Aspekte des Rassismus

Bevor ich der Frage nachgehe, wie sich normalisierter Rassismus heute darstellt und welche Herausforderungen daraus für die Pädagogik als Wissenschaft und Praxis im Umgang mit Rassismus und Rassismuskritik entstehen, beschreibe ich im Folgenden aus der Perspektive rassismustheoretischer Wissenschaft das Rassismusverständnis, sowie dessen Wirkungsweisen und Funktionen, genauer.

Drei Elemente von Rassismus: Zuordnung, Wertung und Macht

Rassistische Praktiken werden durch drei Elemente gekennzeichnet. Anhand visuell sichtbarer körperlicher Merkmale und/oder eingebildeter Unterschiede z.B. „Herkunft“, „Religion“ „ethnische Zugehörigkeit“ oder „Kultur“ werden Menschen als Angehörige sozialer Gruppen wahrgenommen und durch diese Merkmale identifiziert. Dabei gehen die gruppenbezogene Unterscheidung und die Zuordnungen von Menschen zu bestimmten sozialen Gruppen mit Wertungen einher. Den vermeintlich oder tatsächlich gegebenen biologischen Merkmalen und dem Verhalten einzelner Menschen werden bestimmte soziale und kulturelle Charakteristika und Fähigkeiten zugeschrieben. Die eingesetzten Merkmale sind also keineswegs beliebig und neutral, sondern entfalten im Kontext der jeweiligen Gesellschaft ihre gesellschaftlichen Bedeutungen und werden „gerade wegen ihrer negativen Konnotation überhaupt zu Bedeutungsträgern“ (Terkessidis 2004, S. 99), die zu Benachteiligungen führen können. Mark Terkessidis sagt hierzu, dass der Vorgang der Unterscheidung und der Kategorisierung immer schon Wertungen enthalte. „Daher transportieren die vielfältigen äußerlichen Kennzeichen, die als naturgegeben gelten und zur Festlegung von Gruppen dienen, immer schon eine Wertung“ (ebd., S. 99). Wichtig ist bei diesen Zuschreibungsprozessen der Aspekt der „Festschreibung einer Gruppe als

natürliche(r) Gruppe“ (ebd., S. 99). Die angeblichen Gruppenmerkmale dienen zur Beschreibung des Verhaltens einzelner Menschen und werden zu unveränderlichen und angeborenen Eigenschaften erklärt, also somit verallgemeinert. Die Festlegung von Menschen als anders basiert auf dem rassistischen Klassifikationssystem, das Unterschiede natürlich erklärt sowie ihre Wertung verallgemeinert und verabsolutiert (Memmi, zit. bei Eckmann/Eser Davolio 2003, S. 13). Dies wird daraufhin als relevantes Kriterium der Unterscheidung eingesetzt, anhand dessen man eine Gruppe von Menschen gegenüber anderen Gruppen einordnen und abgrenzen kann.

Der so konstruierte Unterschied setzt Hierarchie voraus, stellt sie her und hat die Aus- und Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen zur Folge. Denn die (Ab-)Wertungen gegenüber einer anderen Gruppe erfolgen von den hierarchisch höher stehenden Gruppen, die die Definitionsmacht haben, ihre Erklärungen und Realitätsbeschreibungen durchzusetzen und somit „die Anderen“ zu definieren. Die Praxis der Identifizierung von Menschen als Angehörige sozialer Gruppen durch Zuordnungen und pauschale Eigenschaftszuschreibungen hängt daher immer mit dem Machtaspekt zusammen, der seine hegemonialen Vorstellungen durchsetzt. Das bedeutet, dass die Art und Weise der Eigenschaftszuschreibungen soziale Wirkungen im Sinne von Ungleichheit, Ausgrenzung, Diskriminierung und Verfolgung beinhalten. Dieses machtvoll produzierte System von Kategorisierung mit Wertungen dient dazu, auf der materiellen Ebene die Einschränkung des Zugangs zu Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten, und auf der symbolischen Ebene die Nicht-Anerkennung der Sichtweise der „Anderen“ auf das Geschehen, deren Subjektsein und die Benachteiligung der „Anderen“ zu legitimieren (vgl. Eckmann 2006, S. 214).

Außerdem wird durch die machtvolle Unterscheidungspraxis das Eigene implizit als Maßstab für die Bewertung eingesetzt. Das heißt, durch die Konstruktion von sozialen Gruppen als „fremd“, „anders“ und „nicht-zugehörig“, wird zugleich das Selbst als Gegenteil konstruiert und die eigene kulturelle und soziale Überlegenheit bestätigt. Im Gegensatz zu diesen hergestellten Unterschieden und in Abgrenzung zu „den Anderen“ entsteht ein „Wir“, das als „normal“ und „selbstverständlich“ gilt. Die rassistischen Praxen von Unterscheidung und Bewertung der „Anderen“ gehen somit mit der Selbstbezeichnung als das Richtige und Maßgebende Hand in Hand. Die Zuschreibungsprozesse von Eigenschaften und die Festlegung von Menschen auf eine ethnisch andere Herkunft stehen im Zusammenhang mit Dominanzansprüchen des Eigenen und dienen als „Begründungen und Legitimationen der jeweils gesellschaftsgeschichtlich

bedeutsamen Über- und Unterordnungsverhältnisse“ (Hormel/Scherr 2004, S. 24).

Rassismus als gesellschaftliches Problem

Rassismus lässt sich daher nicht als individuelle moralisch schlechte oder falsche Einstellungen von Personen und auch nicht als ein bloßes Ensemble von Vorurteilen verstehen. Die Bezeichnung Vorurteil unterstellt, dass es eigentlich dahinter ein „richtiges“ Urteil gibt. Rassismus würde dann einen individuellen Irrtum oder eine Verzerrung von Realität bedeuten. Außerdem impliziert der Vorurteilsbegriff beispielsweise gegen „Ausländer“ oder gegen andere Kulturen, dass das Objekt der Urteile als gegeben gilt. Dabei wird der gesellschaftliche Konstruktionsprozess dieses Objekts ausgeblendet (vgl. Kalpaka 2003, S. 59). Antirassismus, der auf den Abbau von Vorurteilen zielt, führt dazu, dass so korrigierte Objekt zu bestätigen. Vorurteile bringen für die Mitglieder der hegemonialen Gruppe die „soziale Erkenntnis“ mit sich, soziale Beziehungen der Menschen einleuchtend, angemessen zu beschreiben und zu erklären. Dieses erworbene Wissen dient dazu, die übergeordnete Position einer Gruppe zu legitimieren. Dass „dieses ‚Objekt‘ erst durch eine bestimmte Praxis und in bestimmten Diskursen hervorgebracht wird“, gerät dabei aus dem Blick (Kalpaka 2003, S. 59). Die Bilder über „Andere“ sind mit Dimensionen der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen verbunden, d.h. der Einsatz des hegemonialen Wissens über „Andere“ bestimmt die gesellschaftlich dominante Position einer Gruppe und fungiert als Begründung und Legitimation für das Ungleichheitsverhältnis. Daher sind die Inhalte des Wissens nicht beliebig und harmlos, sondern entstehen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext und aus dem in der hegemonialen Gruppe vorherrschenden kollektiven Wissen über „Andere“. In der Gestalt des Wissens kommt das konkrete gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnis zum Ausdruck und wird dadurch definiert. Rassismus enthält somit einen ideologischen Charakter, der das Ungleichheitsverhältnis bestimmt und es zugleich als „Naturwesen“ erscheinen lässt, nicht als ein Produkt von Menschen (vgl. Lapp 2007, S. 76).

Dichotomisierung der Gesellschaft zwischen „wir“ und „sie“

Rassismus hat die Funktion, mit seinem „gesellschaftliche(n) Strukturprinzip“ (Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006, S. 28) die Gesellschaft dichotomisierend zwischen „wir“ und „ihr“ einzuteilen und somit die rassistische Differenzbildung von Menschen als legitim erscheinen zu lassen sowie die Ausschließungspraxen unsichtbar zu

machen. Diese binären Unterscheidungspraxen charakterisiert Stuart Hall als „(den) Innenraum des Rassismus“ (Hall 2000, S. 13). „Er (Rassismus, E-Y. H.) bündelt die den jeweiligen Gruppen zugesprochenen Charakteristika in zwei binär entgegengesetzte Gruppen“ (ebd., S. 14).

Durch die Betonung von Differenz z.B. in den Aussagen „Es ist anders als ‚Wir‘ es gewohnt sind“ oder „Es passt nicht zu unserem Geschmack“ grenzt sich das Eigene von dem Anderen ab und schließt es aus. Indem das Eigene, z.B. Sehnsucht, Bedürfnisse und eigene Unzugänglichkeiten, auf das „Andere“ projiziert wird, werden gleichzeitig die „Anderen“ als „fremd“, „anders“, „wild“, „exotisch“, „vormodern“, „unaufgeklärt“, „undemokratisch“ und „frauenfeindlich“ markiert und so konstruiert (vgl. Broden 2007, S. 19). Die so definierten Gruppen verkörpern das Gegenteil der Eigenschaften des Selbst. Rassismus sagt also mehr über das Selbst als über das „Andere“ aus, d.h. erst durch die Fremdzuschreibungen bildet sich zugleich das Eigene heraus. Bei den Praktiken ethnischer Unterscheidungen findet also Identifikation, ausgehend von der Position des Eigenen, Personen einer bestimmten Gruppe als zugehörig und als nicht zugehörig zu definieren statt. Das Wertende sichert durch die Abwertung und Abgrenzung der „Anderen“ das Selbstbild als zivilisiert, tolerant, aufgeklärt und rechtfertigt - oft unbewusst - den Ausschluss „der Anderen“. In den Eigenschaften, die kulturell, ethnisch oder herkunftsbezogen zur Definition, Markierung und Zuschreibung der „Anderen“ eingesetzt werden, kommen die hegemonialen Diskurse spiegelverkehrt zum Ausdruck. Genau in dieser absoluten Differenz zum „Anderen“ wird das Eigene, also das „Wir“ ermöglicht, das angeblich das den „Anderen“ zugeschriebene Gegenteil der Merkmale, z.B. gut und zivilisiert zu sein, darstellen kann. Diese vorgeblich reine Identität des Eigenen privilegiert seine Position. Identität entsteht also immer nur aus der Differenz zum „Anderen“, das unterworfen und abgewertet wird. „Das ‚Wir‘ und das ‚Ihr‘ in einer rassistischen Gesellschaft sind stets aneinandergekettet: Das ‚Wir‘ braucht daher den Spiegel des Anderen, um sich als Einheit mit bestimmten Eigenschaften zu empfinden, während das ‚Ihr‘ in der Konstitution der eigenen Subjektivierung stets den Blick der hegemonialen Gruppe spürt, welches es objektiviert“ (Terkessidis 2004, S. 108).

Der Logik des Rassismus mit seinem System binärer Gegensätze liegt „die Angst vor der Verunreinigung“ zugrunde, die das Eigene in sich homogen versucht herzustellen, indem es das Andere fixiert, an seinem Platz festhält und sich dadurch von ihm abgrenzt, um damit die eigene Überlegenheit abzusichern. Hinter der Zurückweisung von Rassismus als gesellschaftlicher Problematik steht also die „angsterregende Bedrohung, dass das Andere,

so schwarz wie er oder sie ist, möglicherweise ein Teil von uns ist“ (Hall 2000, S. 15). Im Rückblick auf die koloniale Vergangenheit wurde die Hybridisierung als „rassistische Bastardisierung“ also als bedrohlich angesehen und verachtet. Denn die rassistischen Diskurse konstruieren ja biologisch begründete und deshalb natürlich erscheinende positive und negative Rasseneigenschaften zwischen unterschiedlichen Menschengruppen. Durch diese Rassenkonstruktion wurde aber die „Rassenvermischung“ überhaupt erst wahrgenommen und sogleich vor ihr gewarnt (vgl. Ha 2004, S. 131). Diese Rassenkonstruktion ging immer mit Herrschaftsverhältnissen, Gewalt und Hierarchie einher.¹⁵ Die „Wir“- Herstellung hängt insofern mit „Normen der sozialen Differenzierung und Machtzuweisung“ zusammen, die die „imaginierte Rassenpyramide“ durch den „weißen Blick“ entstehen lässt um ihre weiße Dominanz dadurch aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., S. 132).

Rassismus als Herrschaftsmechanismus zur homogenen Einheitsbildung

Nach Bauman (1992) ist Rassismus ein politisches Programm um eine perfekte Gesellschaft zu gestalten, die eine letztgültige Ordnung ohne Ambivalenz hat. Der/die Fremde verkörpert in diesem Sinne die Ambivalenz, die sich der Klassifikation in Freund und Feind entzieht, also kann er/sie weder Freund noch Feind oder beides sein. Das Fremde ist somit unklassifizierbar und unentscheidbar. „Er (der Fremde, E-Y. H.) stellt eine konstante Bedrohung für die Ordnung der Welt dar“ (Bauman 1992, S. 81). Diese Mehrdeutigkeit des Fremden stellt die Dichotomie, die Freund/Feind Opposition und die selbstverständlichen Gewissheiten sozialer Ordnungen überhaupt in Frage und erzeugt dadurch Verwirrungen in der Ordnung der Welt (vgl. ebd., S. 81f.). Deswegen wird versucht Fremdes zu bestimmen, zu organisieren und dadurch territorial abzugrenzen, sowie Fremdes durch die Betonung der vermeintlichen und tatsächlichen Unterschiede außerhalb des Eigenen zu verorten, d.h. dem Fremden/„Anderen“ eine Außenseiterposition zuzuweisen. Auf der anderen Seite bleibt das Eigene/das Selbst in sich „rein“ und gehört zur „normalen“ Ordnung, in der es sich zugehörig und „zu Hause“ fühlt. Fremden werden also Abweichungen von der sozialen Ordnung zugeschrieben. Die Unterschiede zwischen dem Fremden und dem Eigenen sind so groß, dass sie unvereinbar sind. Diese Denkweise spiegelt sich in dem Wort „Ausländer“ als kulturell Fremder in einer sozialen Praxis wider. Ihre „mitgebrachte“ Kultur der Herkunftsländer und ihre Gewohnheiten werden von

¹⁵ „Die Phantasie des weißen Mannes, dass der schwarze Mann sexuell potenter ist, als er es jemals sein könnte; die Phantasie, dass die primitiven Schwarzen noch eine Beziehung zur Natur, zu den Instinkten, zu den Gefühlen haben, die man verdrängt und unterdrückt hat“ (Hall 2000, S. 15).

Einheimischen als exotisch wahrgenommen. Der „Ausländer“ gilt also ausschließlich als Repräsentant „seiner“ Herkunftskultur. Diese Unterscheidung von Vertrautem und Fremdem sowie die Grenzziehung sind nicht symmetrisch. Hierarchie und Zweiteilung durchziehen unser Denken. Die Mitglieder der Dominanzkultur haben das Privileg und die Macht, den „Anderen“ als nicht zu dieser Gesellschaft gehörig zu definieren und ihm bestimmte kulturelle oder körperliche Eigenschaften zuzuschreiben. Insofern wird in den Machtverhältnissen, die soziale Ungleichheit hervorbringen, der „Andere“ aufgrund seiner Abweichung von der Ordnung der Etablierten als fremd markiert und stigmatisiert. Rassismus dient unter diesem Aspekt dazu, sich Klarheit und Überschaubarkeit zu verschaffen, wenn er/sie die „Anderen“ selber auf eine bestimmte Identität fixiert. „Rassismus kann den Charakter leitender Regeln und Normen annehmen, denen die Menschen in ihrem Handeln folgen, ohne sich darüber bewusst zu sein“ (Morgenstern 2001, S. 27). Damit ermöglicht er komplizierte gesellschaftliche Probleme sowie die vielfältigen und oft widersprüchlichen ökonomischen, politischen, sozialen Prozesse, mit denen wir uns tagtäglich konfrontiert sehen, viel einfacher und durchschaubar erscheinen zu lassen. „Auf diese Weise kann rassistische Ideologie die Welt mit Erfolg (wenn auch auf falsche Weise) sinnhaft verfügbar machen“ (Miles, zit. bei Morgenstern 2001, S. 25). Unter diesem Aspekt ist wichtig zu fragen, wessen Normalität und Ordnung gemeint ist und unter welchen Bedingungen und in welcher Form Fremdheit diskutiert wird.

Die Dichotomisierung der Gesellschaft und die Homogenitätsbildung gehören deshalb zum permanenten Versuch des Rassismus in seinem Programm, Unreinheit und Vermischung zu verhindern und seine Hegemonie sowie die Machtverhältnisse zu stabilisieren. Rassismus ist in diesem Sinne als das Denken und Handeln der Weltbeherrschung und -kontrolle zu begreifen. Das bedeutet aber auch, dass rassistische Machtverhältnisse je nach gesellschaftlichem Kontext neu verhandelt werden können. Dieser Aspekt umfasst zwei Dimensionen: Rassismus verändert sich und wirkt in neuen Formen fort. Andererseits bedeutet dies, dass Rassismus in sich brüchig ist. Dieser umkämpfte Ort, an dem Bedeutungen über Selbst-, Fremd- und Weltbilder produziert und Macht (re)produziert werden, ist also zugleich der Ausgangspunkt jeder (pädagogischen) rassismuskritischen Reflexion, die ihre Selbstvergewisserungsprozesse hinterfragt.

3.2 Alltagsrassismus

Der von Philomena Essed geprägte (Essed, zit. bei Melter 2006, S. 25) Begriff „Alltagsrassismus“ versteht sich dabei nicht allein als explizite rassistische Gewalt, vielmehr richtet sie den Blick auf die Mitte der Gesellschaft und deren vielfältige und alltägliche Formen von Rassismus. Mit diesem Begriff macht Rudolf Leiprecht auf rassistische Herrschaftsmechanismen, die eher unauffällig, verdeckt und weniger offen, feindselig, und absichtvoll sind, aufmerksam (vgl. Leiprecht 2005, S. 319). Rassismus spiegelt sich als Selbstverständlichkeit in alltäglichen Handlungspraxen und Vorstellungen wider und durchdringt alle sozialen Strukturen und Diskurse. Die im alltäglichen Leben eingeschriebenen Prozesse von Rassenkonstruktionen und damit die Diskriminierung von anderen Gruppen sind institutionell als Regelungen, Gewohnheiten, Verfahrensweisen sowie Routinen etabliert und im scheinbar fraglos Gegebenen des Alltags so angesiedelt, dass sie in subtiler verdeckter Weise und an Orten auftauchen, an denen man sie gar nicht vermutet und auf den ersten Blick nicht als solche wahrnehmen kann. Aufgrund des auf allen Ebenen der Gesellschaft verankerten Rassismus ist niemand daran unschuldig. Wenn Handlungssubjekte zwar keine feindseligen Absichten gegenüber Eingewanderten haben, sie keine unbedingt rassistische Einstellung besitzen, aber die als „normal“ und natürlich erscheinenden gesellschaftlichen Deutungsmuster in bestimmten Handlungskontexten bedienen, tragen sie in ihrer subjektiven Denk- und Handlungsweise oft ungewollt und unbewusst den Rassismus mit und stellen ihn in sozialen Prozessen her. Vom rassistischen System, das die gesellschaftlichen Verhältnisse entlang körperlicher, kultureller und sozialer Merkmale hierarchisch strukturiert und die Ausschlusspraxen legitimiert, sind wir alle betroffen und machen innerhalb dieser Gesellschaft rassistische Erfahrungen. Die Eingebundenheit unseres Verhaltens und unserer Selbstwahrnehmung in rassistische Strukturen bedeutet, dass wir alle innerhalb dieses Systems eine gesellschaftliche Stellung einnehmen. Je nachdem wie gesellschaftliche Unterscheidungspraxen beschaffen sind und legitimiert werden - indem z.B. verhandelt wird, was als „deutsch“ und „normal“ gilt - werden unsere gesellschaftlichen Positionen und „Zugehörigkeiten“ unterschiedlich bestimmt.

Vielschichtigkeit und Komplexität von Rassismus

Die Prozesse von Rassenkonstruktion manifestieren sich konkret in unterschiedlichen Formen, die jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen unterliegen und von

unterschiedlich bestimmten Orten und Zeitpunkten abhängig sind. Rassismen treten insofern als flexible, soziale Praxen in unterschiedlichen Momenten und Gestalten auf (vgl. Leiprecht 2005, S. 321) und wirken auf verschieben Ebenen der rassistischen Ausgrenzungspraxen, die gleichzeitig zu beobachten sind. Deshalb spricht Leiprecht von „Rassismen“ im Plural (ebd.).

Leiprecht nennt dazu fünf Ebenen, auf denen Rassismus in unterschiedlichen Ausprägungen hervorgebracht und reproduziert wird: individuelle und kollektive Praxisformen sowie diskursive, institutionelle und strukturelle (Leiprecht 2005, S. 321). Bei Rassismus handelt es sich also um das Zusammenspiel von komplexen Elementen, die gleichzeitig oder auch unabhängig auftreten können: individuell, kommunikativ (über soziale Interaktionssituationen), imaginativ (über Vorstellungen, Träume und bildhafte Befürchtungen), diskursiv-medial (Zeitungen, Radio, Fernseher, Internet, Werbung, über vermittelte Bilder und Texte), strukturell (z.B. über den Arbeits- und Wohnungsmarkt, der durch Rassialisierungsprozesse verteilt wird) und institutionell (z.B. Verwaltungen, Polizei, Schule, Arbeitsplatz, in denen Praktiken erfolgen).

Wie diese verschiedenen Ebenen von Ausgrenzung miteinander zusammenhängen, erklären Ulrike Hormel und Albert Scherr anhand der Unterscheidung zwischen struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung (Hormel/Scherr 2004, S. 27). Soziale Ungleichheiten sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse als gesellschaftsgeschichtlicher Kontext basieren auf Diskursen und Ideologien, die als „übergreifender Rahmen, der Begründungen und Rechtfertigungen für diskriminierende Strukturen und Praktiken“ bereitstehen (ebd., S. 27). Sie ergeben sich aus dem Ensemble von unterschiedlichen Erscheinungsformen der rassistischen Ideologien in unterschiedlichen sozialen Praxen. Auf der Grundlage der Diskurse und Ideologien als „sozial verfügbare(n) Zuschreibungen“ und Stereotypen, Feindbilder und Deutungsmuster erfolgen individuelle Diskriminierungen und die Diskriminierung im Kontext der Interaktion zwischen Gruppen bzw. Individuen. Institutionelle Diskriminierung vollzieht sich gemäß der organisationspezifischen Normalitätsentwürfe und legaler formaler Richtlinien. Daher entsteht Ungleichbehandlung als Resultat aus dem Normalvollzug der etablierten gesellschaftlichen Strukturen (vgl. ebd., S. 27f.).

Rassismus als Normalität

Die rassistischen Praktiken im Alltag sind weitgehend normalisiert. Rassismus findet in verschiedenen Orten im Rahmen der unhinterfragten Normalitätsvorstellungen als

Ordnungsschema statt. Dass man beispielsweise anders aussehenden Menschen freundlich begegnet und sie fragt, woher sie kommen, ist normal und unverfänglich. Der Herkunftsdialog signalisiert doch eine Gesprächsbereitschaft. Jedoch transportiert der Dialog Normen und Bewertungsmaßstäbe (vgl. Mecheril 2004, S. 46) und suggeriert „eine natio-ethno-kulturelle Verortung des Gegenübers an einem anderen Ort als dem des Sprechers“ (ebd., S. 181), weil das Gegenüber von „unserer Normalität“, „von einem imaginären Normaltyp abweicht und daher als auffällig anders eingestuft wird. Die Herkunftsfrage ist also mit entsprechenden Zuschreibungen, Zuordnungen, Vermutungen und Erwartungen verbunden. Wer von den Erwartungen abweichend die Herkunftsfrage beantwortet, z.B. mit der Aussage „aus Essen“, wird nach der eigentlichen und ursprünglichen Herkunft gefragt, die nicht „hier“ ist und zu der dessen Eltern oder Großeltern tatsächlich oder vermeintlich gehören. Indem das Gegenüber schließlich dem System und der Logik der symbolischen Unterscheidungsordnung entsprechend, also im gewünschten Sinne mit der Aussage erwidert, „Mein Vater ist Italiener“, dann wird die „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung“ wieder hergestellt (Mecheril 2004). Alles ist „in Ordnung“. Er/sie ist beruhigt, weil diese Aussage seine Fremdheitsvermutung bestätigt, dass „fremd“ aussehende Menschen nicht aus Deutschland kommen können. Im Zusammenhang mit der subtilen Grenzziehung gehört sicherlich auch zur Erfahrung von Migrant/innen das „Nicht-hierher-Gehören“, wenn sie beispielsweise von ihren Nachbarn oder Kollegen gefragt werden, „Wann gehen Sie zurück?“. Durch diese „rhetorisch(e) Ausbürgerung“ (Broden 2007, S. 18) werden Individuen an dieser „Imagination von Ordnung“ gemessen und bewertet sowie auf eine bestimmte Identität fixiert. Schließlich wird er/sie symbolisch aus der Gesellschaft ausgewiesen. Die Herkunftsfrage signalisiert zugleich auch implizit die Aussage, dass ich hierher gehöre und das Gegenüber von mir nicht hierher gehört (vgl. Battaglia 2000, S. 188f.).

Wer „Andere“ als Außenseiter bzw. als nicht zu dieser Gesellschaft gehörig identifiziert und den thematischen Rahmen bestimmt, hat das Urteilsmonopol und die Definitionsmacht (vgl. Auernheimer 2003, S. 109). Unter diesem Aspekt ist wichtig zu fragen, wessen Normalität und Regel gemeint ist und unter welchen Bedingungen und in welcher Form das „Andere“ diskutiert wird. Die Mitglieder der Dominanzkultur haben das Privileg, zu entscheiden, was Thema sein kann und darf und haben die Macht, den anderen zu definieren und ihm bestimmte kulturelle oder körperliche Eigenschaften zuzuschreiben. Die gesellschaftliche Definitionsmacht entscheidet durch soziale Grenzziehung und Ausschluss über Zugehörigkeit. So werden soziale Beziehungen durch diese

Dominanzstruktur - Privilegien und Privilegierte - charakterisiert.

Rassismen treten in dieser „normalen“ verharmlosenden Gestalt auf, die anscheinend das Zusammenleben von Menschen reibungslos funktionieren lässt, wenn Pädagogen beispielsweise auf den Vorschlag über ein Rassismusprojekt in ihren Institutionen mit der Aussage reagieren: „Rassismus ist bei uns überhaupt kein Problem. Die kommen doch alle prächtig miteinander aus und machen keine Unterschiede.“ Rassismus bestätigt und reproduziert die gängige Denkweise, die eine durch diskursive Prozesse hergestellte hegemoniale Wahrnehmung ist. In diesem Sinne bedeutet der normalisierte Rassismus die gesellschaftliche Verankerung von Rassismus und die Eingebundenheit des Subjekts in rassistisch strukturierte gesellschaftliche Bedingungen. Jede Begegnung von „People of Color“ und weißen Menschen ist von diesen gesellschaftlichen Strukturen geprägt. Das beinhaltet den Moment der eigenen Verstrickung in ihnen, d.h. den Moment des Mitspiels in Form von Akzeptanz einer bestimmten Ordnung ethnischer Unterscheidung. Dies bewirkt wiederum Momente des Nicht-Thematisierens, des Übergehens, des Wegsehens und des Ignorierens sowie der Verdrängung rassistischer gesellschaftlicher Verhältnisse. Dabei ist mit der Aussage, dass Menschen in rassistische Diskurse verstrickt sind, im Sinne der Normalität von Rassismus nicht gemeint, dass alle Menschen rassistisch sind. „(D)ieselben Leute, die diesen rassistischen Äußerungen zustimmen, (können) gleichzeitig genau das Gegenteil behaupten, dass also rassistische Einstellungen mit solchen koexistieren können, die ihnen diametral widersprechen“ (Rommelspacher 2009, S. 33). „Geschlossene Welt- und Menschenbilder sind denn auch bei Alltagsrassismen weniger zu erwarten, und vielfach geht es um ambivalente und widersprüchliche Äußerungen und Haltungen“ (Leiprecht 2005, S. 319). Diesen in die sozialen Praxen eingeflochtenen normalisierten Rassismus möchte ich im Folgenden in zweierlei Hinsicht erläutern: auf der Ebene sozialer Bedeutungsproduktion und auf der Ebene der gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen.

Rassismus als Ersatzdiskurs - Wissen und Macht

Die Ordnungsschemata und Denkmuster, die als Legitimationsgrundlage für die rassistische Unterscheidung zwischen Höherwertigen und Minderwertigen gelten, werden je nach Gesellschaft und Epoche unterschiedlich gefüllt. Rassismus hat die Funktion, das „Selbst“ zu definieren und das „Andere“ zu identifizieren. Aufgrund der Unklarheit und Fragilität, was das „wir“ und das „Fremde“ ist, besetzen und konstruieren es die rassistischen Diskurse, indem sie ihnen Bedeutungen durch diskursive Praxen zuweisen.

Susan Arndt sagt dazu: „Sprache war von Anfang an ein wichtiges Medium, um koloniale Erfindungen festzuschreiben, Kolonialismus zu legitimieren und weiße Mythen zu vermitteln“ (Arndt 2008, S. 8). Die Wortwahl transportiert bestimmte Bedeutungen und ruft damit Vorstellungen, Assoziationen und Emotionen wach. Die Bedeutung, die ein Wort hat, entfaltet in dem Kontext seine Wirkung, in welchem die Bedeutungen produziert und darüber verhandelt wird. Sie ist also Ergebnis von gesellschaftlichen Konstruktionsvorgängen und so ein wesentlicher Bestandteil unserer „Dominanzkultur“ (Rommelspacher 1995). Sie macht daher einen selbstverständlichen Teil unserer Alltagssprache, wie z.B. schwarzfahren¹⁶ aus, deren diskriminierender Gehalt uns teilweise nicht bewusst ist. Die rassistischen Diskurse konstituieren die Wirklichkeit als symbolische Ordnung und strukturieren gleichzeitig unsere Denk- und Sichtweise - wenn auch meist unbemerkt - im Hinblick auf die Auswirkungen auf die Einschätzung eines Ereignisses. Dies bedeutet, dass unsere Sprache mit vielen Äußerungen aus dem Rassismus durchgezogen sind. In Sprechakten und der Zugriffsweise auf Begriffe spiegelt sich daher hinsichtlich von Rassismus eine Geschichte von Entrechtung und Herabwürdigung wieder. Beispielsweise war den Wörtern „Buschmänner“, „Hottentotten“ und „Häuptling“ eine koloniale Sichtweise auf den kolonialen Raum inhärent (vgl. Arndt 2008, S. 8), die vor allem von den Weißen im Kontext des Kolonialismus erfunden und im abwertenden Sinne gebraucht wurde.

Der klassische Rassismus konstruiert biologisch begründete und daher natürlich erscheinende positive und negative Rasseneigenschaften zwischen den unterschiedlichen Menschengruppen. Solch biologischer Rassismus ist in offiziellen europäischen Kontexten diskreditiert. Der Begriff „Neorassismus“ bzw. „Rassismus ohne Rassen“ von Etienne Balibar (1990) verweist darauf, dass Rassismus nicht vorrangig auf der Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über „Anderen“, die vor allem biologisch legitimiert wurde, begründet wird und damit nicht mehr durch die Benutzung des Wortes „Rasse“ erklärt werden kann. Stattdessen argumentiert man beispielsweise mit der Herkunft aus einem anderen Kulturkreis oder einer anderen Ethnie. Man hebt dabei durch die Betonung von Unterschieden „die Unaufhebbarkeit der Lebensweisen und

¹⁶ In der christlich-abendländischen Tradition ist mit der Farbe Schwarz im Vergleich mit anderen Farben überwiegend negativ und böse assoziiert, wie das beispielsweise in Wörtern „schwarzfahren“, „schwarze Peter“, „Schwarzarbeit“, „Schwarzhandel“, „Schwarzes Schaf“, „Schwarze Pädagogik“ zu erkennen ist. Dagegen ist die Farbe „Weiß“ Metapher für Gut und Erfreuliches (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003, S. 240). Der Begriff „Schwarze Pädagogik“ wurde 1977 von Katharina Rutschky durch die Veröffentlichung ihres Buches einer Sammlung von Texten aus pädagogischen Schriften quer durch die letzten zweihundert Jahre hindurch eingeführt und weist auf den Zwangs- und Gewaltcharakter von Erziehung, eine bössartige Seite, Grausamkeit der Pädagogik hin, den eigenen Willen des Kindes, die Natur des Kindes, seine Gefühle und Körper sowie seinen Widerstand gegen die erzieherischen Absichten der Eltern und Erzieher im Namen des Kindes, der Vernunft und des Geistes zu unterbinden und zu brechen (Sesink 2001, S.65-68).

Traditionen“ hervor (Balibar, zit. bei. Mecheril 2004, S. 191). Dadurch wird das Andere zwar nicht explizit als minderwertig, primitiv und barbarisch bezeichnet, aber man geht insgeheim davon aus, dass es im Grunde genommen doch von dem Selbst verschieden bzw. mit dem Eigenen unvereinbar ist. Diese Ersatzbegriffe lassen den Rassismus unbemerkt und dem Menschen soziale, geschichtlich gewordene Verhältnisse als naturgegeben und harmlos erscheinen, so dass die fremdenfeindlichen Äußerungen in verschlüsselten und verdeckten Formen zum Ausdruck kommen. Sie verschleiern dadurch die Verschärfung der Hierarchien. Begriffe, wie z.B. „Stamm“ transportieren jedoch rassistische und ausgrenzende Gehalte und dienen dazu, den Menschen unveränderliche Eigenschaften aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe zuzuschreiben und sie abzuwerten sowie auszuschließen (vgl. Arndt 2008, S. 10). Das zeigt sich beispielsweise in Äußerungen wie: „Schwarze können besser tanzen und trommeln als Weiße“ oder „Schwarze haben Rhythmus im Blut“. Hierbei lässt sich Präsenz und Fortwirken der biologisch gerechtfertigten kolonialen Diskurse mit ihrer Verschiebung und Transformation erkennen.

Diese koloniale Denkweise spiegelt sich beispielsweise im deutschen Kontext des Abstammungsprinzips „*ius sanguinis*“, was „Deutschstämmigkeit“ bedeutet, wieder. Das Prinzip beruht auf der Vorstellung von nationaler Gemeinschaft als Abstammungsgemeinschaft, also Blutgemeinschaft. Wer einen deutschen Pass besitzt und dennoch als „Ausländer“ - weil der Andere beispielsweise angeblich „nichtdeutsch“ aussieht - stigmatisiert wird, wird als „nicht herkunftsdeutsch“, nicht „originaldeutsch“ bezeichnet. Das geschieht nicht mehr durch den Hinweis auf „Rasse“ und Blut, sondern in eleganter Weise auf Herkunft. Dabei spielen weniger Papiere eine Rolle, vielmehr symbolische „Mitgliedschaftssignale“ (Mecheril 2004, S. 51) wie ein anders nicht-deutsch klingender Name, Herkunft oder Hautfarbe. Diese vormodernen Vorstellungen über eine homogene Gruppe von Lebewesen mit den Vorstellungen gemeinsamer Erbanlagen haben in der heutigen (spät-)modernen Welt Spuren hinterlassen. „Das Blut ist das unsichtbarste und folglich historisch wirkmächtigste Zeichen in der Geschichte der Rassifizierung“ (Wollrad 2005, S. 43). Dadurch wurden und werden diese Homogenitätsvorstellungen von der von Natur aus existierenden Gruppe mit ihren erblichen Merkmalen und deren Gewalt sowie sich daraus ergebende gesellschaftliche Konsequenzen legitimiert. Die angeblich neutral erscheinenden Wörter beinhalten eine Bestimmung der Bedeutung von Menschen innerhalb der Gesellschaft und haben somit abwertende und ausgrenzende Wirkungen mit symbolischer Macht. Das erfordert eine Sensibilisierung für den Gewaltgehalt der harmlos

erscheinenden Alltags- und Mediensprache sowie der universal geltenden wissenschaftlichen Begriffe. Für den pädagogischen Umgang mit Rassismus ist wichtig zu erkennen und zu benennen, wie sich rassistisches Denken sprachlich ausdrückt und welche realen, materiellen Effekte der Sprachgebrauch zur Folge hat: Wer hat das Sagen, die soziale Realität zu erklären und bestimmen?

Institutionalisierter Rassismus

Die gesellschaftlichen Effekte von Rassismus beziehen sich auf die subjektive Denk- und Handlungsweise in Form von Vorurteilen und Stereotypen, aber auch auf die institutionalisierten gesellschaftlichen Ordnungen als Teil der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Diesen Begriff definiert Claus Melter als von „Institutionen/Organisationen (durch Gesetze, Erlasse, Verordnungen und Zugangsregeln sowie Arbeitsweisen, Verfahrensregelungen und Prozessabläufe) oder systematisch von Mitarbeitern der Institutionen/Organisationen ausgeübtes oder zugelassenes ausgrenzendes, benachteiligendes oder unangenehmes und somit unprofessionelles Handeln gegenüber ethnisierten, rassialisierten, kulturalisierten Personen oder Angehörigen religiöser Gruppen sowie gegenüber so definierten ‚Nicht-Deutschen‘ oder ‚Nicht-Christen‘“ (Melter 2006, S. 27). Die Gewalt ist in das System der Organisationen als gesetzliche und institutionelle Vorgabe eingebaut und wird von Organisationen durchgesetzt sowie aktiviert. Sie „wirkt auf jene, die in den Institutionen leben, wie eine ‚zweite Natur‘“ (Terkessidis 2004, S. 131). Aufgrund bestimmter Formen des Wissens, welche als Rahmung fungieren und innerhalb der die Individuen die Institutionen verstehen und leben, wird das spezifische Ungleichheitsverhältnis Rassismus in diesen Wissensformen „gelebt“ und verstanden (vgl. ebd., S. 131).

Der Begriff „institutioneller Rassismus“¹⁷ verweist auf das Versagen von Organisationen, die zwar z.B. den Anspruch „offen für alle“ zu sein erheben, denen jedoch diskriminierende Strukturen innewohnen, die aufgrund der gesellschaftlich anerkannten etablierten, herrschenden Normalitäten teilweise von Handlungssubjekten zugelassen und reproduziert werden.

Mechtild Gomolla verweist auf „institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und

¹⁷ Die Begriffe „institutioneller Rassismus“ sowie „struktureller Rassismus“ werden hier synonym verwendet. Hormel und Scherr definieren dagegen den Begriff der „strukturellen Diskriminierung“ umfassender als den der „institutionellen“. Struktureller Rassismus beschränkt sich nicht nur auf Institutionen, sondern auch auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen und damit auf verschiedene Ausgrenzungspraxen (vgl. Hormel/Scherr 2004, S. 28, auch Melter 2006, S. 28), die Gruppenmitglieder entlang sozialer Konstruktionen zu Hautfarbe, Kultur oder ethnischer Herkunft benachteiligen und ausgrenzen sowie Konsequenzen in materieller Hinsicht bedeuten, z.B. weniger und mehr Chancen auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, Teilhabemöglichkeit am Wahlrecht.

Erziehungssystem“ in Anlehnung an die anglo-amerikanischen Debatten und hebt hervor, dass gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen im pädagogischen Handeln zu berücksichtigen sind. Entgegen der herrschenden Auffassung, die die Bildungsbenachteiligung von Migrant/innen mit „den Eigenschaften der Kinder und ihren migrationsbedingten Startnachteile(n)“ z.B. mangelnden Sprachkenntnissen und familiärem Unterstützungspotential erklärt, macht Gomolla aus rassismuskritischer Sicht auf die Strukturdefizite des deutschen Schulsystems, die indirekte Diskriminierung von Migrantenkindern in der Schule und die kulturell und lingual einseitige Praxis aufmerksam und betont, dass „Unterschiede in der Bildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen (...) als Effekte der Strukturen, Programme, Regeln und Routinen in den Organisationen gelten können“ (Gomolla 2005, S. 99). Die Selektionslogik des mehrgliedrigen deutschen Schulsystems begünstigt aus der Sicht Gomollas die institutionelle Diskriminierung von Migrantenkindern. Aufgrund der mehrgliedrigen Struktur des Bildungssystems werden Lehrpersonen Entscheidungen nahe gelegt, die objektiv diskriminierend wirken, obwohl sie von guten Absichten getragen werden. Die Schule hat als Organisation die Möglichkeit, ihre Schülerinnen und Schüler entlang des Kriteriums „ethnische Zugehörigkeit“ zu unterscheiden und praktiziert dies speziell bei den Übergangsempfehlungen in der Bildungslaufbahn, ohne dabei ihre eigenen diskriminierenden Strukturen in der Schule und die gesellschaftsweit zirkulierenden scheinbar plausiblen, vorherrschenden Deutungsmuster zu problematisieren. Auf diese Weise werden Individuen für strukturelle Defizite verantwortlich gemacht, wobei strukturelle Probleme individualisiert werden. Die Möglichkeit der Diskriminierung ist in normale organisatorische Strukturen und Regeln eingebettet. Institutionalisiert sind die Normen der Gesellschaft aber auch in Bildungsinstitutionen, deren Bildungs- und Unterrichtsinhalte ganz auf die Kinder der Mehrheitsgesellschaft zugeschnitten und konzipiert sind, so dass Migrantenkinder davon nicht angesprochen werden. Daraus resultiert, wie die PISA-Studie bezogen auf Deutschland zeigt, dass Migrantenkinder im Bildungssystem erheblich benachteiligt werden und ihnen so der Zugang zu dieser Gesellschaft von vorneherein sehr schwer gemacht wird (vgl. Gomolla 2005, S. 101f.).

Da die herrschende Umgangsweise mit Rassismus rassistische Ausgrenzungserfahrungen nicht wahrnimmt und diskreditiert, geht Claus Melter in seiner qualitativ angelegten empirischen Untersuchung mit Jugendlichen und Pädagog/innen in der Jugendhilfe nach und analysiert dabei, wie die Pädagog/innen mit den Jugendlichen über deren alltäglich erlebte Rassismuserfahrungen kommunizieren. Dabei stellt er fest, dass die Pädagog/innen

zwar ein allgemeines Wissen über die Ängste der Jugendlichen in aufenthaltsrechtlichen Fragen haben und Verständnis über institutionelle Diskriminierungspraxen, jedoch kaum oder gar nicht mit den konkret betreuten Jugendlichen darüber sprechen (vgl. Melter 2006, S. 298). Die Dethematisierung von Rassismuserfahrungen bezeichnet Melter als „sekundären Rassismus“ und problematisiert damit das Selbstverständnis von Sozialarbeiter/innen sowie von Pädagog/innen und plädiert für „rassismuskritische migrationssensible Kenntnisse und Kompetenzen“ und selbstkritische pädagogische Praxen (vgl. ebd., S. 324). In dem von Melter bezeichneten „sekundären Rassismus“ lassen sich die vorherrschenden Umgangsformen der Pädagog/innen mit Rassismus und Rassismuserfahrungen der Jugendlichen wie folgt charakterisieren: Die Benennung von Rassismuserfahrungen wird von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft als ungerechtfertigter Rassismusvorwurf, indirekt oder direkt als Belästigung oder persönlicher Angriff, aber auch als Ablenkung von eigenen Fehlern ausgelegt, wobei „eine Täter-Opfer-Umkehrung“ erfolgt (Melter 2006, S. 312): „Nicht die Personen, die die Zielscheibe von Rassismus sind, werden als Opfer gesehen, sondern die Mehrheitsangehörigen, denen angeblich übertriebene Rassismusvorwürfe gemacht werden“ (ebd., S. 312).¹⁸ Durch die vermuteten und zugewiesenen Bilder von den „Anderen“ sind die Lebensrealitäten und die darin erlebten und erlebenden Erfahrungen und Probleme der Jugendlichen, z.B. mit der Aufenthaltsgenehmigung, für Pädagogen nicht wahrnehmbar. Der gesellschaftlich tief verankerte Rassismus und die eigene Verstrickung in diesem führen dazu, dass den Pädagog/innen die fehlende Thematisierung und Kommunikation über Rassismuserfahrungen der Jugendlichen in ihren Betreuungspraxen nicht problematisch erscheint. Für Melter ist der pädagogische Ort ein Teil der von Alltagsrassismen geprägten Rahmenbedingungen und Pädagogen beteiligen sich - wie die Untersuchung Melters zeigt - an der Reproduktion von rassistischen Stereotypen und Diskursen, die sie als Erklärungs- und Legitimierungsmuster für ihre Handlungen einsetzen. Indem ihre vorherrschenden Umgangsweise mit Rassismuserfahrungen, die Bilder von den „Anderen“ sowie ihre Selbstbilder und die praktizierten institutionellen Rassismen nicht reflektiert werden, widersprechen die pädagogischen Praxen ihren eigenen Ansprüchen, wie z.B. den Postulaten der Partizipation, der Lebenswelt- und Subjektorientierung sowie dem Einsatz gegen Benachteiligungen (vgl. Melter 2009, S. 288). Solange die Auseinandersetzung mit den eigenen Widersprüchen und

¹⁸ Die Zurückweisung des Rassismus kommt beispielsweise in der Aussage zum Ausdruck: „Die' erzählen nur von Rassismus, um von ihren Fehlern abzulenken. Die' wollen mich als Deutsche' ungerechtfertigt kritisieren. Das lasse ich mir nicht bieten“ (Melter 2006, S. 312).

Rissen vermieden wird, bleibt die pädagogische Arbeit herrschaftlich funktional.

Die weitgehende Marginalisierung differenter Erfahrungen und der anderen Perspektiven ist auch in der akademischen Praxis zu beobachten. Als beispielsweise ein Kommilitone von mir ein Referat über Indonesien halten wollte, aber vom Dozenten abgelehnt wurde, da es doch ein Spezialthema sei, Literatur und Informationen über das Thema nur im Internet zu finden seien und weil es kaum deutschsprachige einschlägige Literatur zu dem Thema gäbe. Hier zeigt sich der alltägliche institutionalisierte Rassismus, dass der Universalitätsanspruch der europäischen, angloamerikanischen Theorien gilt und, dass „ihr“ Wissen selbstverständliche Titel wie „Geschichte *der* Pädagogik“ oder „Einführung in die *Allgemeine* Pädagogik“ tragen. Diese Titel deuten daraufhin, als würde die Pädagogik keine partikularen Interessen verfolgen, z.B. die Erziehung von Weißen. Hingegen werden nicht-weiße Lebenslagen und ihre vielfältigen Erzählungen nicht erwähnt oder kommen in gesondert ausgewiesenen Lehrveranstaltungen wie in der „Interkulturellen Pädagogik“ als Subdisziplin (Wennig 2001, S. 285-292) des „normalen“ weißen deutschen Lehrbetriebs vor, als handle es sich bei diesem Gebiet um ein Sonderthema, das man studieren kann, aber nicht studieren muss. Wenn nicht-weiße Realitäten aber doch zum Referatsthema werden, geschieht dies meist in einer Form der Partikularisierung dieses Wissens, das angeblich nicht unseres ist, aber doch als interessant wahrgenommen wird und zum normalen Lehrplan als „Zusätzliches“, „Hinzuzufügendes“ gilt (vgl. Schwarzbach-Apithy 2005, S. 248). Denn es weicht aus weißer Sicht vom eigentlichen, angeblich systematischen Lehrplan ab und soll daher meist erst in der letzten Sitzung an die Reihe kommen, jedoch nur falls dann noch Zeit übrig ist. Die Auseinandersetzung mit den europäischen Texten, in denen weiße Menschen ihre Realitäten und gesellschaftliche Interpretationen in den Mittelpunkt stellen und die in den „Fahrplänen“ des Seminars zum Themenbereich der allgemeinen Theorie präsentiert werden, scheint dagegen keineswegs begrenzt zu sein, indem sie aus der unmarkierten Position vom *Menschsein* sprechen. In den pädagogisch universellen Aussagen bleibt das Nichtvorkommen der Menschen mit „Rassismuserfahrungen“ (Mecheril 2004, S. 199f.) unthematisiert. Die Stimmen von akademischen Intellektuellen aus der „Dritten Welt“ und aus den klassischen Migrationsländern, deren Perspektiven und Interpretationen über die Wirklichkeit im deutschsprachigen universitären Kontext kaum beachtet werden, sind dementsprechend unterrepräsentiert (vgl. Messerschmidt 2002b, S. 9). Diese Praktiken reproduzieren das, gegen was das Curriculum eigentlich konzipiert sein soll, nämlich Ausgrenzung, Auslassungen und Ignoranz gegenüber „Anderen“, sowie die dadurch erfolgte Bestätigung

der eigenen Dominanzansprüche in den Wissenschaftslandschaften. Die Theorien der anderen Welten, die meist mit dem Attribut „Dritte Welt“ betitelt werden, sind in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften kaum zu finden. „Dritte Welt“ als Gegenstandsbereich pädagogischer Forschung ist „bis Ende der 70er Jahre in Form von vereinzelten Studien und Arbeiten in der vergleichenden Erziehungswissenschaft angesiedelt“, doch fanden entwicklungsbezogene Schwerpunkte in den Erziehungswissenschaften an einigen Universitäten ein vorzeitiges Ende (vgl. Aithal 2004, S. 63).

Bernd Overwien beobachtet innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft einen geringen Stellenwert des pädagogischen Feldes, das sich kritisch mit Fragen des Nord-Süd-Verhältnisses auseinandersetzt, und problematisiert innerpädagogische Ausgrenzungsprozesse, z.B. den deutschsprachigen pädagogischen Umgang mit der Pädagogik Paulo Freires. Zwar spielen Overwien zufolge pädagogisch emanzipatorische Ideen Paulo Freires und deren Reformpotentiale in der Erwachsenenbildung schon lange Zeit eine Rolle, sie werden jedoch als eher exotisch und innerhalb der Schulpädagogik nach wie vor weitgehend nicht als relevanter Reformimpuls wahrgenommen: „Reformpädagogik, hier in einem weiteren Verständnis des Begriffes zu sehen, gab und gibt es nicht nur im Norden der Erde. Viele wichtige Anregungen kommen aus Asien, Afrika und Lateinamerika, werden aber in den Industrieländern bisher relativ wenig zur Kenntnis genommen“ (Overwien 2003, S. 119). Wie Overwien sagt, zeigt sich die monokulturelle Tendenz in der Pädagogik auch darin, dass eine kritische, auf Afrika, Asien und Lateinamerika gerichtete Sichtweise lange Zeit als wenig relevante ‚Nische‘ innerhalb der ‚Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft‘ (DGfE) galt (vgl. ebd., S. 112). Nach seiner Auffassung hat auch die kritische Erziehungswissenschaft diesen Bereich „Dritte Welt“ lange Zeit eher übersehen (ebd.). Overwien plädiert vor diesem Hintergrund für die Integration der internationalen Themen und Ansätze der erziehungswissenschaftlichen/pädagogischen Arbeit im Nord-Süd-Verhältnis und vieler wichtiger Anregungen aus Asien, Afrika und Lateinamerika in die deutschsprachige Pädagogik. Er hält deren Umsetzung in die erziehungswissenschaftliche Forschung - auch wenn sie partiell erfolgt - für einen ganz wesentlichen Fortschritt, wie dies seiner Ansicht nach im Vorwort von Paulo Freires „Erziehung und Hoffnung“ im „Handbuch Kritische Pädagogik“ repräsentiert wird (vgl. Overwien 2003, S. 119).

Fragen an die Allgemeine Pädagogik - Kritik an ihrer Monokulturalität

Mit der Aufmerksamkeit auf Ausschlussprozesse innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik wird die Frage nach dem Umgang des Feldes Allgemeine Pädagogik mit „Anderen“ aufgeworfen. Das Arbeitsgebiet Allgemeine Pädagogik hat die Aufgabe allgemeine pädagogische Erkenntnisse, die jeweils eine spezifische Relevanz für alle anderen Teildisziplinen und Handlungsfelder pädagogischer Praxis aufweisen sollten, zu erforschen. Bearbeitet und reflektiert werden die allgemeinen Grundlagen und Grundfragen von Erziehung, Bildung und Unterricht in aktuellen gesellschaftlichen und systematischen Zusammenhängen.

„Angesichts des Ausdifferenzierungs- und Spezialisierungsprozesses der Disziplin Erziehungswissenschaft in den vergangenen 25 Jahren“ (Krüger 1994, zit. bei Wigger 1996, S. 915) erfolgt eine kontroverse Diskussion um Notwendigkeit, Bedeutung und Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik im Bezugsfeld der verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und ihrer jeweils spezifischen Ausbildungskonzepte (vgl. Wigger 1996, S. 915): „Ist eine Allgemeine Pädagogik im Sinne eines integrierenden disziplinären Kerns der Erziehungswissenschaft überhaupt noch notwendig, wenn, wie es scheint, sich der Diskurs über das Allgemeine inzwischen in die expandierenden erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen verlagert hat?“ (ebd., S. 915). Lothar Wigger charakterisiert die Debatte durch zwei Punkte. Zum einen weist er auf den selbstkritischen Verdacht um Stellenwert und Zweck der Allgemeinen Pädagogik (Rede von „Niedergang“ (Krüger, zit. bei Wigger 1996, S. 916), „Bedeutungsverlust“ (Wigger 1996, S. 917) „Unzeitgemäßheit“ (ebd.) hin, und zum anderen auf den Versuch einer Neuorientierung der Allgemeinen Pädagogik. Im Unterschied zur Position des Zweifels an der Notwendigkeit der Allgemeinen Pädagogik machen die Neuentwürfe durch die Problematiken ihrer Begründung die Notwendigkeit einer anderen Sichtweise auf die Allgemeine Pädagogik deutlich. Dies erfolgt vor allem durch die traditionelle Lektüre der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (z.B. Schleiermachers Pädagogik). Alternative Konzeptionen von Allgemeiner Pädagogik beabsichtigen, durch die Beschreibung und Analyse der historisch gegebenen Erziehungswirklichkeit, nach einer allgemeinen Antwort auf die Frage nach dem Erziehungsbegriff zu suchen. Wigger bezweifelt dabei, anlehnend an Heinz-Hermann Krüger, dass es angesichts der Vielfalt von Berufsfeldern, Tätigkeiten und Situationen, die als pädagogisch bezeichnet werden, einen Konsens über Erziehung und den Erziehungsbegriff in einer pluralistischen Gesellschaft geben könnte (vgl. Wigger 1996, S. 925).

Diese Auseinandersetzung mit der Frage nach der Notwendigkeit und den allgemeinen Aufgaben von Allgemeiner Pädagogik wirft wiederum die grundlegende Frage nach dem Begriff des „Pädagogischen“ bzw. nach einer pädagogischen Identität auf. Dies wird nach Auffassung Wiggers ausgeblendet (vgl. Wigger 1996, S. 926), wo Krüger im Bezug auf die Auseinandersetzung mit Allgemeiner Pädagogik „Ausdifferenzierung der pädagogischen Praxisfelder und der Entgrenzung des Pädagogischen“ feststellt (Krüger 1994, zit. bei Wigger 1996, S. 926). Das Allgemeine der Pädagogiken wird zum Untersuchungsgegenstand pädagogischer Konstitution. In dieser Debatte über das Allgemeine der Pädagogiken und im Hinblick auf die Verhältnisbestimmung von Gemeinsamkeiten und Differenzen der pluralen Pädagogiken akzentuiert Wigger Allgemeine Pädagogik als „eine reflexive Erziehungswissenschaft“ (Wigger 1996, S. 928). Er betrachtet also die Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik darin, dass was bislang als allgemein von der Pädagogik beansprucht wurde und als selbstverständlich „pädagogisch“ galt ins Verhältnis zu den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen zu setzen. Weiterhin ist das Allgemeine der Wirklichkeit von Erziehung, Unterricht, Lernen, Bildung und Sozialisation sowie die Voraussetzungen von pädagogischem Denken zu analysieren (ebd.). Die Analysen und Reflexionen zu Grenzen der Identität des Pädagogischen in Wissenschaft und Praxis fokussieren also nicht auf die pädagogische Wirklichkeit, als ob ihr die Pädagogiken gegenüberstehen würden. Im Gegenteil dazu richten sie ihren Blick auf gegebene oder geplante Pädagogiken, das eigene Selbstverständnis von Pädagogiken und ihre impliziten Voraussetzungen. Dabei plädiert Wigger für die unverzichtbare, aber umstrittene und offene Kategorie des „Allgemeinen der vielen heterogenen Pädagogiken“ (ebd., S. 928). Unter diesem Aspekt nimmt Allgemeine Pädagogik verändernde reale gesellschaftliche Bedingungen in den Blick und macht die Einheit in der Vielfalt, das Gemeinsame des Heterogenen, zum Thema.

Die kontrovers diskutierten Überlegungen zum Problem des Verhältnisses von Allgemeiner Pädagogik und ihren Differenzen haben - wie erwähnt wurde - grundsätzliche Einwände und Bedenken in Bezug auf die Bedeutsamkeit und die Aufgaben dieser Teildisziplin der Erziehungswissenschaft sowie eine Neuauffassung des *Allgemeinen* zur Folge. Außerdem stellt Wigger das Problem des Verhältnisses von Einheit und Vielfalt in die jeweiligen historischen gesellschaftlichen Zusammenhänge und in die pädagogische Wirklichkeit von Erziehung und Bildung. Auffallend ist dabei jedoch, trotz seines Plädoyers für die analytisch-kritische und reflexive Erziehungswissenschaft, die Ausblendung der Frage nach der Perspektivität im Sprechen von Allgemeiner Pädagogik.

Wer nimmt was unter sich ändernden gesellschaftlichen Bedingungen als gesellschaftliches und pädagogisch relevantes, zu bearbeitendes und zu reflektierendes Problem wahr und definiert das *Allgemeine* zur Klärung der pädagogischen Grundfragen und zentralen Begriffe?

Der Allgemeinheitsanspruch wird innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft im Hinblick auf die Analyse und Reflexion der konstitutiven theoretischen Konzeptionen und Phänomenbereiche des Pädagogischen unter Bezugnahme auf eine postmoderne oder reflexiv-moderne Wissenschaftskonzeption problematisch (vgl. Kubac 2009, S. 20f.). Allgemeine Pädagogik, die sich mit Fragen nach konstitutiver Orientierung, Genese und Legitimationen beschäftigt, wird dabei nicht mehr als Einheit stiftende geschlossene theoretische Wissensordnung verstanden, die als präsenten Phänomen in der Wirklichkeit vorfindbar wäre. Vielmehr wird sie durch die irreduziblen heterogenen gegensätzlichen Partikulare und durch Unabschließbarkeit aller Deutungs- und Legitimationsversuche des Pädagogischen gekennzeichnet. Angesichts des krisenhaften Stellenwerts der Disziplin betrachtet Richard Kubac das transformatorische Potenzial einer Allgemeinen Pädagogik in der Form einer „widerständige(n) Theorie“ (ebd., S. 26f.). Allgemeine Pädagogik verfügt unter diesem Aspekt über kein tragendes Fundament mehr. Außerdem reflektiert die Allgemeine Pädagogik nicht nur die im Schatten der Allgemeinheitsabsichten ins Vergessen geratenen differenten Wissensformen. Stattdessen erhebt sie darüber hinaus, als differenter, gegensätzlicher Diskurs, permanent Einsprüche gegen Hegemonieansprüche legitimationskritischer Analysen und gegen Instrumentalisierung des Neuen, Ungedachten oder Unerhörten (vgl. ebd., S. 26f.). Dies bedeutet, dass Allgemeine Pädagogik, als widerständige gegensätzliche Theorie, ihren Blick nicht nur auf die vergessene und unterdrückte Differenz, sondern auch auf die Momente, in denen Vielfalt und inhärente Singularität zugunsten reflexiver Theoriearbeit zum Schweigen gebracht werden, richtet. Sie interveniert und greift also andauernd in dominante Diskurse über Allgemeine Pädagogik ein. Das Allgemeine sei in diesem Sinne nur rein negativ erschließbar (ebd., S. 28). Allgemeine Pädagogik wird in dieser Perspektive als disziplinär plurales Feld, als „(ein) Gegenraum“ verstanden (ebd., S. 28). Kubac vertritt also die Forderung, dass Allgemeine Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin die „urteilsaussetzende Funktion von Kritik“ (ebd., S. 27) gegen sich selbst zu wenden hat.

Andererseits ist die von Kubac erwähnte Problematisierung der „erkenntnispolitische(n) Dimension aller Regeln“ (Kubac 2009, S. 28), meinem Erachten nach jedoch nicht konkret. Die Machtfrage kommt dabei zu kurz, solange die Frage nicht gestellt wird, wessen

Differenzen hier gemeint sind und wer dabei (selbst)kritische Analyse und Reflexion der Allgemeinen Pädagogik beansprucht und betreibt.¹⁹ Das bedeutet, dass die Frage nach der Dominanz und den Reproduktionsprozessen eines weiß geprägten Allgemeinen und im Universalisierungsanspruch der Pädagogik außer acht gelassen wird sowie unerwähnt bleibt. So handelt es sich bei den bedeutendsten pädagogischen Klassikern und Vertretern der Disziplin in vielen deutschsprachigen Lehrbüchern meist um männliche weiße Pädagogen. Es geht unausgesprochen um die weiße, westliche und männlich geprägte Gesellschaftsanalyse und -kritik. Dabei werden die Artikulationsbedingungen im Prozess der Begründung und Systematisierung der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin verschwiegen. Die Dethematisierung der weißen Monokulturalität liegt in vermeintlichen Allgemeinheits- und Neutralitätsansprüchen begründet, die keine Position der Differenz einnehmen. Deshalb wird die eigene partikulare weiße Sicht auf Erziehung, Bildung und pädagogische Praxis unsichtbar, wobei ebenso die Dimension der Auslassungs- und Marginalisierungsprozesse von anderen unterschiedlichen Auffassungen, Sichtweisen und Stimmen innerhalb der Disziplin unthematisiert bleibt. In diesem Punkt lässt sich folgende Frage aufwerfen: Wie wurden und werden die als universal geltenden pädagogischen Ideen und Allgemeinbegriffe historisch in den Institutionen, Theorien, Praxen und in der Geschichte etabliert, dass sie mit Europa gleichgesetzt wurden und dass dadurch unterschiedliche alternative Sichtweisen unsichtbar gemacht wurden?

Angesichts dieser als monokulturell zu charakterisierenden Lage halte ich es für wichtig, sich auf verschiedene Erkenntnisquellen sowie andere Perspektiven aus außereuropäischen Gesellschaften auf Erziehung, Bildung und Bildungsphilosophie im pädagogischen Kontext einzulassen. Dadurch könnten unterschiedliche Perspektiven im Bezug auf die Disziplingeschichte, Theorien und die Grundlagen der Pädagogik in Forschung, Theoriebildung, Lehre und Veranstaltung zur Sprache kommen und in die Reflexion zur Herausbildung des pädagogischen Denkens und Handelns einbezogen werden.

Sich-Einlassen birgt jedoch meines Erachtens die Gefahr des naiven Umgangs mit den anderen Perspektiven aus der außereuropäischen Welt. Der Grund dafür ist, dass dieses Problem aus der unauflösbaren Verflechtung mit mittlerweile fest in institutionalisierten Praktiken verankerten westlichen Begriffe und Ideen resultiert. Es ist nicht möglich, sich

¹⁹ Aus der feministischen Perspektive gibt es in diesem Zusammenhang eine kritische Sicht auf die Allgemeine Pädagogik, die auf die unmarkierte vermeintlich neutrale Sprechposition und Allgemeinheitsansprüche des Subjekts aufmerksam macht. Barbara Schleicher, Andrea Alt, Christiane Lesch und Aleksandra Piotrowska nehmen in ihrer Untersuchung zum Verhältnis von Feminismus und Pädagogik die weitgehende Marginalisierung der feministischen Erkenntnisse und Kritikpotenziale in der Allgemeinen Pädagogik zum Ausgangspunkt ihrer Kritik an der Allgemeinen Pädagogik (dies. 2004, S. 9) und erheben Einsprüche gegen die Vernachlässigung der Bedeutung von Reflexion und Kritik der Geschlechterverhältnisse in der Allgemeinen Pädagogik.

diesen Bedingungen zu entziehen oder sich herauszulösen. Vielleicht kann in diesem Punkt die intensive, in der „Dritten Welt“ stattfindende Beschäftigung mit den im Westen entwickelten Theorien und ihrer Aneignung der gemeinsamen Diskussion über die wissenschaftliche Pädagogik, theoretische Impulse und Anstöße geben. Damit können alternative, heterogene Dimensionen und Perspektiven auf Allgemeinbegriffe im Interesse der vernünftigen Entwicklung des Allgemeinen sichtbar werden. Andererseits ist fraglich, ob die Berücksichtigung der differenten Sichtweise aus außereuropäischen Gesellschaften und Kulturen innerhalb der Diskurse um Allgemeine Pädagogik gar zu einem neuen Verständnis von Wissenschaft führt, in dem selbstverständlich die marginalisierten Subjekte als gleichwertige pädagogisch Forschende wahrgenommen werden.

Die Wahrnehmung der hierarchischen Strukturen, die den gleichberechtigten wissenschaftlichen Dialog verhindern, erfordert die Infragestellung der eigenen Theoriebildung und die selbstkritische Reflexion der Allgemeinen Pädagogik im Hinblick auf ihre Hegemonieansprüche. Die eigene Perspektive und Gesellschaftsanalyse bezüglich der pädagogischen Aussagen sind mit „Anderen“ ins Verhältnis zu setzen, um das, was als allgemeine wissenschaftliche Fakten gilt, zu relativieren sowie die eigene Grenze auf der Suche nach dem Allgemeinen zu thematisieren. Pädagogisch Forschende können jedoch niemals frei von Ungleichheitsbedingungen sein und sich neutral artikulieren, denn sie sind selbst stets ein Teil der Struktur und des Problems.

Eine Pädagogik, die gesellschaftliche Verhältnisse als Bedingungen von Erziehung und Bildung untersucht und kritisiert, sollte die Kritik des skizzierten normalisierten und institutionalisierten Rassismus zu einem zentralen Gegenstand für ihre Theoriebildung und Praxis machen, ohne sich dabei der Kritik selbst gewiss zu sein. Die Analyse des aktuellen Rassismus bietet in diesem Sinne Anknüpfungspunkte für eine pädagogische Auseinandersetzung mit gegenwärtigen politischen Fragen und für die selbstkritische Reflexion des eigenen Selbstverständnisses der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin und Praxis. Sie trägt damit zur Schärfung des kritischen Potenzials und zur Öffnung des Blicks auf die soziale Bedeutung der rassistischen Ordnung und des innerpädagogischen Rassismus bei.

3.3 Rassismuskritik als reflexive Praxis der Kritik

Angesichts der gesellschaftlichen Verankerung von Rassismus im Alltag, in Institutionen, Sprachen und Wissensbeständen sowie im Bildungskanon, sollten die rassismuskritische Reflexion und das gesellschaftskritische pädagogische Engagement nicht abgekoppelt vom Rassismus als das Andere der Pädagogik, als das Untersuchungsobjekt gedacht werden. Zur Überlegung wie pädagogische Konzeptionen und Engagement gegen Rassismus innerhalb der rassistischen Strukturen entwickelt werden können, ist die Frage zentral, welche unhinterfragten Prämissen den rassismuskritischen pädagogischen Ansätzen zugrunde liegen. Für die Perspektive des pädagogischen Umganges mit Rassismus spricht Mecheril vom Begriff der „rassismuskritische(n) Perspektive“, der eine reflexive Praxis von Kritik betont (Mecheril 2004, S. 210). Im Folgenden skizziere ich dessen Entstehungshintergrund und stelle selbstreflexive und -kritische Perspektiven für den Umgang mit Rassismuskritik vor.

Kritik des „Antirassismus“

Mecheril erläutert Kritikpunkte an antirassistischen Ansätzen in zweierlei Hinsicht. Es wird zum einen die Herangehensweise an das Problem Rassismus durch psychologische Ansätze und durch den Gebrauch des Begriffs „Fremdenfeindlichkeit“ (Mecheril 2004, 177) problematisiert. Denn die Feindlichkeit richtet sich nicht gegen alle „Ausländer“ und unterstellt den potenziellen Opfern Fremdheit, auf die die „Nicht-Fremden“ (ebd., S. 185) mit einer vermeintlich natürlichen Feindlichkeit reagieren, die somit anthropologisiert und damit implizit legitimiert wird (vgl. ebd., S. 177). Zum anderen stellt Mecheril drei Aspekte der Grenzen antirassistischer Ansätze dar, die sich seit Ende der 1970er Jahre in der britischen Diskussion entwickelt haben (ebd., S. 202-212). Erstens werden die dem Antirassismus zugrunde liegenden eingeschränkten Auffassungen von Rassismus kritisiert, indem „Rassismus als institutionalisiertes falsches Bewusstsein“, „... als irrationales Vorurteil“, „... als weiße Herrschaft“, „... als Klassenherrschaft“ und „... als rationales Eigeninteresse“ verstanden wird (ebd., S. 202f.). In antirassistischen Ansätzen erscheint die Rassismusproblematik nicht als Teil des Antirassismus, sondern als Opposition dazu. Der Moralismus des Antirassismus erzeugt dadurch eine schwarz/weiße Weltsicht, die dem Problem Rassismus zugrunde liegt. Antirassismus verfällt dadurch dem Problem der rassistischen binären Logik, die durch ihn überwunden werden sollte. Zudem führt die Normativität des Moralismus dazu, eine Auseinandersetzung mit dem Rassismus zu

verhindern und baut somit rassistische Verhältnisse nicht ab, sondern hält sie im Gegenteil aufrecht. Dies führt dazu, dass andere bedeutsame Differenzlinien und interne Differenzen der marginalisierten Gruppen aus dem Blick geraten.

Im Bewusstsein der benannten Probleme des Antirassismus und angesichts des Fortbestehens des Rassismus entwickelt Mecheril (2004) eine für pädagogisches Handeln und Deuten wichtige „rassismuskritische Perspektive“, die sich durch die Innenrichtung, und nicht durch die Außenrichtung, kennzeichnet. Das bedeutet die Infragestellung der Grundannahmen der eigenen Reflexion und des eigenen Handelns innerhalb des Rassismus. Der Begriff „Rassismuskritik“ ist somit als eine „notwendig reflexive, beständig zu entwickelnde und unabschließbare, gleichwohl entschiedene Praxis“ zu verstehen (Leiprecht/Mecheril/Scharathow/Melter 2009, S. 9). Es bedeutet, „eine kritische Distanz der eigenen Theoriebildung und der eigenen Praxis gegenüber“ (Brodén 2008, S. 31) innerhalb des Rassismus einzunehmen. In erster Linie richten sich „antirassistische Ansätze“ gegen den Abbau rassistischer Praxen und sind stark handlungsorientiert. In rassismuskritischer Perspektive wird auf die strukturelle Eingebundenheit in rassistische Strukturen hingewiesen, indem Rassismus als Analyseperspektive auf gesellschaftliche Realität fungiert. Pädagogisch Handelnde und Analysierende sind somit Teil der Gesellschaft und des Problems.

3.4 Kritik an der Rassismuskritik - Whiteness

Für den Umgang mit Rassismus wird nicht nur die Selbstreflexion innerhalb der rassismuskritischen Bildungsarbeit als notwendig und wichtig erachtet, sondern die Praktiken von Reflexion und Kritik selbst stehen zunehmend unter Kritik. Gabi Elverich, Annita Kalpaka und Karin Reindlmeier bestätigen in dem Bereich der politischen Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, dass inzwischen zahlreiche Materialsammlungen für die interkulturelle und antirassistische Bildung vorhanden sind und dass der Markt dementsprechend größer und unübersichtlicher geworden ist (vgl. Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006, S. 9). Dabei stellen sie jedoch fest, dass verschiedene vorhandene rassismuskritische Konzepte, Ansätze und Bildungsangebote selbst „Leerstellen“ und Widersprüche hervorbringen (vgl. ebd., S. 9f.).

Die in dem angloamerikanischen Sprachraum entstandenen *Critical Whiteness Studies* erfordern genau die selbstkritische Reflexion der eigenen rassismuskritischen

Konzeptionen und Praxen. Ihr Ausgangspunkt bildet der Umgang der Rassismuskritik mit seinem Gegenstand Rassismus selbst. Die Besonderheit dieses kritischen Ansatzes liegt also darin, dass es nicht um rassistisches Verhalten anderer geht, sondern um die eigenen Prämissen. Die Ansätze problematisieren, dass der Fokus bei der Auseinandersetzung mit Rassismus meist auf der Diskriminierung und der Benachteiligung von Menschen nicht-weißer Hautfarbe, nicht-westlicher Herkunft und außereuropäischer Kultur liegt. Das Problem Rassismus geht die Rassismuskritik also nur dort an, wo Schwarze bzw. „People of Color“ (El-Tayeb 2005, S. 7) präsent sind und Weiße mit ihnen in Interaktionen treten. Rassismus - unter Weißen - erscheint als Thema irrelevant, wenn die betroffenen Personen nicht anwesend sind.²⁰ Die vermeintliche Neutralität des (weißen) Standpunktes ist in Frage zu stellen. Die eigene gesellschaftliche und soziale Machtposition, die Weiße innerhalb der rassistischen Strukturen einnehmen, hat Einfluss auf die eigene Umgangsweise mit Rassismus in Form von z.B. Sprache, Wahrnehmung der Welt, Interpretation, Aussage, Analyse, Kritik, Schreiben, Forschen und Lesen, dem Sprechen über „Andere“ sowie der Interaktion mit „Anderen“.

Whiteness steht für ein Gesamtkonzept von Konnotationen, Subjektpositionen, sozialer Ordnung, Kategoriebildungen, Wahrnehmungsmustern, sozialer Erfahrung und vor allem für Macht und Dominanz (Walgenbach, zit. bei Wollrad 2005, S. 21). Whiteness-Ansätze thematisieren also die diskursive und gesellschaftliche Positionierung als Ausgangsbedingungen der Forschenden und Handelnden. Problematisch werden dabei der eigene Maßstab in Kritikpraktiken und die Ausgangsbedingungen jeder Kritikposition. Rassismuskritik, die in Rassismus involviert ist, bedeutet in diesem Sinne nichts anderes als positionierte Selbstreflexionen der eigenen Rassismuskritik.

Critical Whiteness Studies

Die *Critical Whiteness Studies* machen also die Entthematization und die Ausblendung des eigenen Rassismus bei der Rassismuskritik zum Ausgangspunkt ihrer Ansätze und verweisen dabei auf die Verquickung des Eigenen im Hinblick auf die rassismuskritische Reflexion mit Rassismus, und auf die daraus gesellschaftlich zugewiesene privilegierte soziale Position im Kontext des rassistischen Systems. Wer Rassismuskritik betreibt, die bei der Analyse stehen bleibt, also nur erklärt wie Rassismus funktioniert, ohne dabei die

²⁰ Eske Wollrad sieht diese Tendenz auch in der antirassistischen Bildungsarbeit: „Sorgfältig entwickelte ‚Trainingsprogramme‘ vermitteln die Vorstellung, Rassismus sei weißen Menschen wesenhaft fremd und stelle eine unbekannte Welt dar, der sich einzelne Weiße zuwenden (können), etwa weil sie ein Schwarzes Kind adoptiert haben oder Humanist/innen sind. Zuweilen scheint auch antirassistische Bildungsarbeit Bestandteil dieser ‚Programme‘ zu sein, wenn suggeriert wird, Weiße als ‚Nichtbetroffene‘ erhielten ohne fachliche Anleitung der Betroffenen (Menschen of Color) keinen Zugang zum ‚Paralleluniversum‘ Rassismus“ (Wollrad 2007, S. 39).

eigene Beziehung zu dem kritisierten Phänomen herzustellen, wird „zu(r) bloße(n) Kommentator/innen rassistischer Unterdrückung nicht-weißer Menschen“ (Bonnett, S. 126, zit. bei Wollrad 2005, S. 35). Das forschende und handelnde Ich, das Rassismus theoretisiert und kritisiert, bezieht sich somit auf den Gegenstand selbst. Es handelt sich nicht nur um die Diskussion über Rassismustheorien. Das Ich fragt vielmehr nach der Verbindung von individuellem, persönlichem und gesellschaftlich strukturellem Rassismus. Unter diesen rassistisch-strukturellen und gesellschaftlichen Bedingungen bleibt die rassismuskritische Reflexion nie unschuldig und steht keineswegs jenseits der rassistischen Machtverhältnisse, die sie kritisiert. Reflexive Formen der Analyse werden dazu aufgefordert, sich mit dem eigenen Rassismus und der eigenen sozialen Verortung auseinanderzusetzen. Das heißt, dass die eigenen Erfahrungen im gesellschaftlichen und rassistischen Kontext zu benennen sind und die eigene Verstrickung darin zu reflektieren ist: „Was geht mich das an?“ „Welche Bedeutung spielt Rassismus für mich im Alltag?“ Dabei analysiert die Whiteness-Kritik Rassismus nicht nur als Unterdrückungsmechanismus, sondern macht auf den Privilegierungsmechanismus aufmerksam. Damit wird eine andere Seite des Rassismus als gesamtgesellschaftliches Machtverhältnis beleuchtet. Es gilt dabei, den Fokus auf das Beteiligtsein und die Position der Mehrheitsangehörigen im Rassismus und insbesondere auf die strukturelle Ebene zu richten. Ursula Wachendorf führt ein Beispiel für die differenten Erfahrungen innerhalb der rassistisch strukturierten Verhältnisse an. In ihrem Beispiel skizziert sie die Situation in einem Sparkassenraum; während ein weißer Professor in der Warteschlange sich, aufgrund seiner gesellschaftlich akzeptierten und sichtbaren und/oder symbolischen Zugehörigkeit zu einem privilegierten Kollektiv, keine Sorgen zu machen braucht und daher an angenehme Dinge, wie an einen bevorstehenden Theaterbesuch denken kann, ist eine ihm unbekannte schwarze Professorin in der selben Situation am Geldautomaten beunruhigt, fühlt sich unsicher und somit in ihrem Wohlbefinden eingeschränkt. Der weiße Professor hatte hier Vorteile im Alltagsleben, die ihm nicht bewusst waren. Wenn er am nächsten Tag Rassismen theoretisieren wollte, würde er an die Situation des Vorabends nicht denken und sie im Kontext von Rassismus nicht thematisieren, da er aus seiner Sicht kein rassistisches Erlebnis wahrgenommen hatte (vgl. Wachendorf 2005, S. 532). Dies zeigt, dass Privilegien mit den Erfahrungen des Weißseins, sowie mit Vorteilen aus dem bestehenden rassistischen Ordnungssystem verbunden sind, derer man sich jedoch nicht bewusst ist. Der Begriff Privilegiertheit ist insbesondere deshalb für die Auseinandersetzung mit Rassismus von Bedeutung, weil neben dem Konstruktcharakter

von Weißsein, es als gesellschaftliche Identität im Aspekt der Realität, d.h. auf die realen Folgen der Konstrukte und die Bedeutung rassifizierter Subjektpositionen hingewiesen verstanden wird.²¹ Dabei bedeuten weiße Privilegien nicht nur individuelle Vorteile, sondern „grundlegende Bestandteile des rassistischen gesellschaftlichen Systems“ (Pech 2006, S. 73). Es ist überflüssig, dass Weiße rassistisch handeln, um ihre Privilegien zu verteidigen (vgl. ebd., S. 73). Privilegien und Machtpositionen werden aufgrund von Weißsein zugeteilt und haben einen Einfluss auf die Identitätsbildung und das Leben weißer Menschen, so dass sie als „impliziter Bestandteil und unsichtbare Folge von gegenwärtigen und vergangenen rassistischen Diskursen und durch jahrhundertlange Weiße Vorherrschaft“ für den Alltag von Weißen Menschen eine Rolle spielen (ebd.). Diskriminierung ist die andere Seite der Privilegien im System rassistischer Dominanz. Daher haben Diskriminierung und Privilegien eine geteilte Geschichte entlang von „Rasse“ im gemeinsamen Kontext und verweisen damit auf ein soziales Ungleichheitsverhältnis. Damit sind Weiße ebenfalls „Betroffene“ im System des Rassismus, als Teil der Struktur zu erkennen, von der sie profitieren und welche sie elementar prägt. Mit dem Begriff Betroffenheit geht es also bei den *Critical Whiteness Studies* um diejenigen, die Erfahrungen vom Weißsein im System Rassismus machen, d.h. um die Selbstreflexion der Erfahrungen von Subjekten, die von Rassismus geprägt sind, ihn produzieren und verursachen. Indem Whiteness Ansätze darauf verweisen, dass Weiße innerhalb der rassistischen Strukturen privilegierte Positionen zugewiesen bekommen, und die Erfahrungen von Weißen mit Rassismus als gesellschaftlichem System reflektieren, entsteht dabei die folgende Frage: Bedeutet dies, dass Weiße Rassismuserfahrungen machen? Was heißt das dann für Schwarze und „People of Color“, die die Rassismuserfahrungen machen? Die *Critical Whiteness Studies* können mit der Vorstellung „Erfahrungen mit Rassismus von Weißen“ die Diskriminierungserfahrungen von Schwarzen vereinnahmen und den Begriff „Rassismuserfahrungen“ für sich, zugunsten der Selbstreflexion der Weißen, wodurch auch hier die Perspektiven der Nicht-Weißen unsichtbar bleiben, beanspruchen (vgl. Messerschmidt 2008c, S. 16). In diesem Zusammenhang ist meiner Ansicht nach mit dem Begriff „Weiße Privilegiertheit“ deutlich zu machen, dass Weiße keine Rassismuserfahrungen machen müssen, obwohl Weißsein als Macht- und Wissenssystem das eigene (unbewusste) Identitäts- und Selbstkonzept von Mehrheitsangehörigen prägt (vgl. Pech 2006, S. 31).

²¹ Wollrad kritisiert, dass durch die Hervorhebung des Konstruktcharakters von Whiteness aus teilweise radikal dekonstruktivistischen Positionen in rassismuskritischen Ansätzen die Realität von Rassismus vernachlässigt wird (vgl. Wollrad 2007, S. 44). „Wenn Weißsein nichts anderes als ein Konstrukt ist, dann gibt es kein ‚Weißsein‘, keine ‚Weißen‘ und folglich auch keine ‚Weiße Privilegien‘“ (ebd.).

Der Entstehungskontext der Critical Whiteness Studies

Dieser scharf kritische Blick und die selbstkritische Reflexion der Thematisierung von Rassismus gehen, wie Wollrad hervorhebt, auf die „Erkenntnisse Schwarzer Traditionen“ und „Schwarze Wissensproduktionen“ (Wollrad 2005, S. 33), die aus der Überlebensnotwendigkeit erfolgten und tradiert wurden, zurück (vgl. ebd., S. 33). Sie bilden die Wurzeln der gegenwärtigen Studien zu Whiteness. „Seit der Zeit der Sklaverei haben sie untereinander in Gesprächen ihr jeweiliges ‚spezielles‘ Wissen über Weißsein ausgetauscht, das sie durch unmittelbares und scharfes Beobachten der Weißen gewonnen haben. Es galt als ‚speziell‘, weil diese Art Wissen nirgendwo ausführlich nachzulesen war“ (hooks 1994, S. 204). Die schwarze kritische Reflexion über die unterschiedlichen Konstruktionsprozesse von Whiteness entstand in Verbindung mit schwarzen Erfahrungen in den USA und schlug sich in vielfältigen Erzählungen, wie z.B. in der mündlichen Tradierung, in verschriftlichten *slave narratives*, Romanen, Essays und Theaterstücken nieder (vgl. Wollrad 2005, S. 33, Hervorh. im Original).

Seit Anfang der 1990er Jahre begann Whiteness von Theoretiker/innen wie bell hooks und Toni Morrison als „kulturwissenschaftliche Analysekategorie“ (Arndt 2005, S. 345) zunächst im angloamerikanischen Raum debattiert zu werden und sich in vielen Forschungsrichtungen in Anlehnung an David Stowe (ebd., S. 345) zu etablieren. Die Rassismusforschung konzentrierte sich lange Zeit - so wie die feministische Forschung sich zunächst an Frauen orientierte - auf Schwarze und deren Erfahrungen. Dabei bildeten sich eigene Forschungsrichtungen, wie etwa die „Black Studies“ (Wollrad 2005, S. 36), heraus. Diese waren vornehmlich ein Forschungsfeld Schwarzer Akademiker/innen. Sie theoretisierten die soziale und kulturelle Konstruktion von Schwarz-Sein und von Minoritäten in von Weißen dominierten Kulturen und konzentrierten sich in ihren Analysen vor allem auf soziale Konstruktionen derer, die in der Gesellschaft ausgegrenzt werden: Schwarze. Nur relational spielten auch Weiße und das Weiß-Sein eine Rolle. Anfang der 1990er Jahre kam es zu einem wichtigen Paradigmenwechsel, welcher von Toni Morrison angestoßen wurde. Die Wendung in der Rassismusforschung richtet weniger den Blick auf die Objekte des Rassismus, sondern auf diejenigen Strukturen und Subjekte, die Rassismus verursachen und von rassifizierenden Prozessen profitieren.

Allerdings bedeutet die Hinwendung zu Whiteness nicht, dass Schwarze einfach die stereotypisierenden und rassistischen Interpretationen umkehren würden, als wäre Schwarz automatisch mit dem Guten, Weiß mit dem Bösen gleichzusetzen. Stattdessen liegt das Interesse auf den Bildern des Weißseins, die nicht als Antwort auf Stereotype entstanden,

sondern aus der Reaktion auf den traumatischen Schmerz und aus dem Leid hervorgegangen sind. Sie sind nach wie vor eine Folge weißer rassistischer Beherrschung, eines psychischen Zustandes, der die Art und Weise beeinflusst, wie Schwarze Weiß-Sein sehen (vgl. hooks 1994, S. 209). Das heißt jedoch nicht, dass ausschließlich Whiteness zu untersuchen ist, was zur „Rezentrierung“ (Wollrad 2005, S. 36) auf die weiße Normativität führt. Nach dem Motto: „Wir brauchen keine Schwarzen, um uns über Weißsein auseinander zu setzen“, stattdessen wird es als Eingebundensein in die Dynamik von Rassenideologien und im komplexen wechselseitigen Verhältnis zum Schwarzsein betrachtet. Die Auseinandersetzung mit Whiteness basiert daher auf den Erkenntnissen und Debatten der „Black Studies“ und deren Kämpfen in Form von Bürgerrechtsbewegungen sowie deren Aufarbeitung verschwiegener Wissensterrains Schwarzer Lebensbezüge (vgl. ebd., S. 36).

Whiteness - vom Privileg, nicht markiert zu sein

Den besonderen Verdienst der Beschäftigung mit dem Begriff „Whiteness“ als kritische Analysekategorie sehe ich darin, dass er auf den Moment des „Verschwindens“ von Rassismus aufmerksam macht. Whiteness „artikulierte sich über Abwesenheit“ (Wollrad 2005, S. 31). Whiteness kann immer dann vorausgesetzt werden, wenn es nicht benannt wird (ebd., S. 31). Daher wird Whiteness nun mehr angedeutet. Wie die feministische Analyse den „männlichen“ Universalitätsanspruch im Namen der Menschheit kritisiert, wird das unbestimmte Pronomen „man“ oder „Menschsein“ synonym für Weiße gebraucht, auch wenn sie nicht ausdrücklich so benannt werden (vgl. Pech 2006, S. 68). Dadurch bleibt der Alleinvertretungsanspruch verschleiert (vgl. ebd., S. 69f.).

Der Begriff Whiteness als ein scheinbar universaler, jedoch bestimmter Ort im System rassistischer Hegemonie hebt vor diesem Hintergrund die Notwendigkeit hervor, eine Position strukturell verankerter Privilegien zu markieren. Die kritische Weißseinsforschung betont daher die eigene Verortung der Sprechpositionen und der Perspektive jeder Identität im rassistischen System und das Erkennen sowie die selbstkritische Reflexion der eigenen Verstrickung in dasselbe. Diese kritischen Whiteness-Ansätze haben als eine Kritikperspektive insoweit Bedeutung, als dass sie den Fokus auf den weiter zu diskutierenden rassismuskritischen und pädagogischen Umgang mit dem kritisierten Rassismus richten um sich dabei der Widersprüche und der weißen Dominanz bewusst zu werden. Sie tragen dazu bei, über eigene Grenzen der rassismuskritischen Reflexion in pädagogischen Ansätzen nachzudenken und den eigenen Standort jeder Reflexion und

Kritik zu hinterfragen. Diese selbstreflexiven Zugänge weisen auf gesellschaftliche Macht- und Dominanzstrukturen hin, innerhalb derer die Pädagogik sich als Wissenschaft und Praxis befindet und sich andauernd im Spannungsfeld von Veränderungsversuch und Aufrechterhaltung bewegt.

Motive rassismuskritischer Reflexion in pädagogischen Ansätzen

Rassismuskritische Pädagogik und Bildung sollte vor diesem Hintergrund über die Erkenntnis und das Wissen um die Komplexität der rassistischen Strukturen hinaus das eigene Selbstverständnis und die normativen Grundannahmen reflektieren sowie die normalisierte Praxis der Rassismuskritik thematisieren. Das bedeutet für die kritische Pädagogik, die gesellschaftlichen Verhältnisse ausgehend von der eigenen Eingebundenheit in die kritisierten Verhältnisse zu analysieren und zu kritisieren. Diese Positionierung ermöglicht eine Selbstreflexion, die dazu führt, eigene Grenzen zu sehen, die in der Involviertheit in rassistische Machtverhältnisse bestehen. Die Analyse der eigenen Perspektive betrifft auch ebenso die Frage nach den eigenen Motiven rassismuskritischer Reflexion und Handelns. In universal geltenden Normen, die zur Begründung der eigenen Handlungsmotivationen für rassismuskritische pädagogische Theoriebildung, Konzeptionen und Handlungen eingesetzt werden, spiegeln sich implizit Selbstbilder wider. Was ich als Problem wahrnehme, wie ich damit umgehe, wie ich Problem definiere, thematisiere und welche Lösungsmöglichkeiten mit welchen Vorstellungen von gesellschaftlicher Veränderung ich anbiete, ist von der eigenen gesellschaftlichen und sozialen Position abhängig. Das Selbst projiziert seine eigenen Wünsche und Motive auf die Verhältnisse, die es beobachtet, interpretiert, analysiert und kritisiert. Dass das Selbst auf bestimmte Art und Weise zu den kritisierten Verhältnissen in Beziehung steht, bedeutet, die in ihnen wirkenden gesellschaftlichen Machtstrukturen und deren Auswirkungen auf eigene Umgangsweise mit Gesellschaftsanalyse und -kritik zu reflektieren.

Im Folgenden geht es darum, die Motive rassismuskritischer Reflexion in pädagogischen Auseinandersetzungen mit den globalisierten und gesellschaftlichen Verhältnissen kritisch zu reflektieren. Im Globalisierungskontext wird die Auseinandersetzung mit globalen Problemen und weltweiter Ungerechtigkeit meist moralisch-humanitär begründet. Es wird zum Motiv *Solidarität* gegriffen, wobei man „den Anderen in Not“ helfen und mit ihnen solidarisch globale Probleme gemeinsam lösen will. Angesichts der mit Globalisierungsprozessen einhergehenden gesellschaftlichen Phänomene der Pluralisierung,

Modernisierung und Auflösungsprozesse wird entgegen der Homogenitätsvorstellungen postuliert, Heterogenität, Verschiedenheit und Vielfalt anzuerkennen und sie zuzulassen. Diese Arbeit versucht dabei, Widersprüche von Solidarität und Vielfalt im pädagogischen Umgang mit Globalisierungsprozessen und Diskriminierungen herauszuarbeiten. Die Arbeit an inneren Brüchen und rassistischen Mustern in rassismuskritisch pädagogischen Konzeptionen und Praxen bedeutet dabei nicht das „Gut-Sein-Wollen“, die gut gemeinten Motivationen zur Rassismuskritik zu entwerten. Ihr zentrales Anliegen besteht darin, auf die hierarchisch strukturierten globalisierten gesellschaftlichen Bedingungen aufmerksam zu machen und die Ausgangsbedingungen des pädagogischen Umgangs mit Rassismus und die Möglichkeiten (selbst)kritischer und rassismuskritischer Bildung für Solidarität und Vielfalt zu reflektieren.

4. Aporien der Solidarität

Die Beanspruchung von Solidarität erschöpft sich weder in den vielfältigen pädagogischen Ideen und Konzeptionen, noch in den Praxen, wie sich insbesondere am sogenannten globalen Lernen erkennen lässt und implizit der Geschichte und Theoriebildung von Pädagogik zugrunde liegt, sowie in den pädagogischen Handlungsfeldern eingefordert wird.²² Mit dem Begriff Solidarität wird meist das Engagement in sozialen Kämpfen der Schwachen gegen die Starken und die Parteinahme für Emanzipationsbewegungen von unten assoziiert, um globale Problematiken und ungerechte Weltverhältnisse gemeinsam zu lösen und sie überwinden zu wollen.

Angesichts der gegenwärtigen Globalisierungsprozesse und der damit einhergehenden Problematiken spielt Solidarität als universell gültige handlungsorientierende Norm eine wichtige Rolle, um sich über nationale und soziale Grenzen hinweg für die Überwindung der Nord-Süd-Gegensätze und für globale Fragen einzusetzen. Was heißt denn heute Solidarisch-Sein? Vor welchem Hintergrund geschieht es? Wer ist mit wem solidarisch? Ob und inwiefern lässt sich Solidarität pädagogisch etwa im globalen Lernen entwickeln? Zu hinterfragen ist die Art und Weise der Begründungen und Praktiken der Kritik, die im Solidaritätsanspruch und im Vorgehen gegen die Ungleichheitsstrukturen erfolgen.

In diesem Teil der Arbeit gehe ich dem Umgang der rassismuskritischen Pädagogik mit Rassismus im globalen Kontext nach und setze mich mit den pädagogischen Konzeptionen und Ansätzen, wie z.B. dem Verhältnis von Pädagogik und Globalisierung aus der materialistischen Perspektive, dem globalen Lernen und der Pädagogik im Nord-Süd-Verhältnis aus der Sicht von „Pädagogik: Dritte Welt“ (Dias 1997) auseinander, die heutige Globalisierungsprozesse kritisch reflektieren und auf das solidarische Engagement zielen. Dabei greife ich die Perspektiven aus dem Feld „Pädagogik: Dritte Welt“ und den feministischen Diskussionen um die Solidarität im Nord-Süd-Zusammenhang auf. Es geht darum, Widersprüche von Solidarität aufzuzeigen und damit auf die historisch

²² Solidarität als eine der Bildungsideen kommt in frühneuzeitlichen Mündigkeitskonzepten vor. So verweist Koneffke (2007) im Gespräch mit Studierenden auf die frühauflärerische Freiheitsperspektive, die der Pädagogik in Theorie und Praxis zugrunde liegt: „Wenn man die Zukunft erschließen will, kann man das nur über die Erkenntnis der Vergangenheit, um zu erkennen, dass diese ganze Gesellschaft angelegt ist auf die Befreiung der Menschen, darauf, dass mündige Einzelne ihr Schicksal gemeinsam selbst bestimmen in Solidarität“ (Cankarpusat/Haueis 2007, S. 18). Die Umsetzung dieses Anspruchs erfolgt aber zugleich innerhalb der von den eigenen Ansprüchen selbst produzierten Gesellschaft und auch in pädagogischer Theoriebildung und Praxis in gebrochenen Formen und produziert selbst eigene Widersprüche z.B. Konkurrenz (vgl. Kapitel 1.2). Es ist zudem ersichtlich, dass zwar die im Begriff Solidarität enthaltene Dimension sozialer Verantwortung in der Pädagogik, z.B. im Ethikunterricht durchaus als universell gilt, doch der Begriff Solidarität wird heute in der Pädagogik als Wissenschaft und Praxis kaum verwendet, beispielsweise taucht Solidarische Pädagogik nirgendwo auf. Solidarität ist aus der pädagogischen Debatte fast verschwunden. Der Bezug auf Solidarität bildet in der Pädagogik eine Minderheitenposition. An diese Minderheitenposition innerhalb der Pädagogik anknüpfend werde ich in diesem Kapitel aus der Perspektive der Rassismusanalyse die Bedeutung von Solidarität und Humanität reflektieren.

gewachsenen und gegenwärtigen Ungleichheitsstrukturen, unter denen Solidarität vermittelt und praktiziert wird, aufmerksam zu machen, um von da aus die Möglichkeiten des Solidaritätsanspruchs als pädagogisches Ziel im globalen Kontext zu reflektieren.

4.1 Pädagogik im Widerspruch von Globalisierung

Die Pädagogik mit ihren positiven Vorstellungen und Ansprüchen, jene „Perspektiven einer kosmopolitischen Demokratie zu eröffnen und ein weltbürgerliches Bewusstsein zu stärken“ (Seitz 2002, S. 47), ist ein Teil der Globalisierung.

Koneffke analysiert unter dem materialistischen Gesichtspunkt das Widerspruchsverhältnis von Pädagogik und Globalisierung, indem er den Widerspruch von Bildung und Herrschaft auf der Ebene der Globalisierung untersucht, den ich im 1. Kapitel gezeigt habe (Koneffke 2004). Das heißt, dass Pädagogik in Beziehung zur Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft gesetzt wird und Globalisierung auch im Zusammenhang mit der Herausbildung der bürgerlichen Welt und in ihren gegenwärtig noch wirksamen Herrschaftsmechanismen gesehen wird. Die analytische Perspektive Koneffkes sieht also Globalisierung und Pädagogik nicht getrennt, wie beispielsweise in der vergleichenden Pädagogik, die Pädagogik als Disziplin isoliert darstellt. Sie haben eine gemeinsame Herkunft, aus der sie sich allerdings entgegensetzt entwickelten. Der gemeinsame Ursprung von Globalisierung und Pädagogik ist Koneffke zufolge „die Freiheit des Individuums“ (vgl. Koneffke 2004, S. 239). Das Besondere an seinem erziehungswissenschaftlichen Globalisierungsansatz ist, dass Globalisierung nicht erst als ein neuerlich entstandenes epochales Schicksal betrachtet wird, sondern auf der bürgerlichen Geschichte und den dadurch hervorgebrachten Gesellschaftsstrukturen basiert. Zudem meint Globalisierung nach Ansicht Koneffkes nicht ausschließlich den Prozess der Unterwerfung von herrschaftlichen Bedingungen, sondern auch einen zunehmenden Befreiungsprozess, der jedoch in der Geschichte in sein Gegenteil verkehrt wurde. Für Pädagogik und Bildung bedeutet dies, dass sie selbst an diesen Prozessen beteiligt sind, weil sie gemäß ihrem gesellschaftlichen Auftrag und ihrem eigenen Anspruch den Einzelnen zur Mündigkeit befähigen und damit zugleich jedoch die (Re-)Produktion der bürgerlichen Herrschaft vorantreiben. Diese verkehrte Umsetzung des Freiheitsversprechens betrachtet Koneffke auch als globalisierend. Unter dieser Perspektive steht Pädagogik innerhalb der expandierenden bürgerlichen Verhältnisse, weil sie strukturell in

der bürgerlichen Gesellschaft verankert ist. Mit strukturell ist gemeint, dass die pädagogischen Zielsetzungen und Ansprüche zu ihrer Verwirklichung gesellschaftlich vermittelt werden und für die Reproduktion der bürgerlichen Gesellschaft eine konstitutive Rolle spielen. Diese fungieren also als notwendige Voraussetzung für das Funktionieren der globalen Expansion der bürgerlichen Herrschaft, denn die bürgerliche Herrschaft braucht ihrerseits auch die freien und mündigen Individuen, um ihr gesellschaftliches Interesse erfüllen zu können.

Wie das historisch zustande kommt, erklärt Koneffke mit dem Begriff des Marktes. Der Markt entsteht in der bürgerlichen Geschichte durch Kritik an der feudalen Vorherrschaft, die die Individuen seit ihrer Geburt an die feudale Ordnung fesselte und diese so bestimmte. Die durch die sozioökonomischen Veränderungen vollzogene neue Produktionsweise und arbeitsteilige Produktion (vgl. Koneffke 2004, S. 241) verspricht den Individuen die Befreiung vom Abhängigkeitsverhältnis der feudalen Bindung, indem diese Gesellschaftsordnung durch die Freiheit und Gleichheit des Menschen begründet wird. Diese Befreiung setzt jedoch die Einzelnen in die durch sie geschaffene neue marktwirtschaftlich herrschende Ordnung, in der die Einzelnen ihre eigene Arbeitskraft anbieten müssen, da die neue Gesellschaftsordnung auf Profitinteresse und „Äquivalententausch“ basiert (ebd., S. 244). Das bedeutet, dass die Einzelnen auf dem Markt als freie Warenbesitzer ihrer Arbeitskräfte einander treffen müssen, das „auf eigene Arbeit gegründete Eigentum“ (ebd., S. 242) im „Tauschprozess“ (ebd.) verwerten und es gegen Geld eintauschen, um ihre Lebensbedürfnisse befriedigen zu können. Das bürgerliche Subjekt realisiert sich in der Form seiner gesellschaftlichen Bestimmung, nämlich als „Eigentümer von Waren“, die auf seinem Akt der Befreiung beruhen und zur Verwertung zur Verfügung stehen (ebd., S. 242). Der Markt ermöglicht also dem Einzelnen die Verwirklichung der Selbständigkeit, obwohl sich diese nur begrenzt und formal darstellt. Der Markt ist „der Ort ihrer realen Gleichheit“ (ebd., S. 243), denn sie treten als „gleichwertige Vertragspartner“ und als „lebendige Repräsentanten ihrer Tauschwerte“ (ebd., S. 243) auf. Die Freiheit des Einzelnen meint in diesem Zusammenhang den „Zugriff auf die Verfügungsmacht über die Mittel zur Reproduktion des Lebens“ (ebd., S. 241), wobei die persönliche Verfügung über das Kapital, das die Freiheit auf dem Markt erst ermöglicht, die bürgerliche Gesellschaft in Gang setzt. Schließlich braucht der Markt die Selbstbefreiung um das Interesse am Mehrwert zu befriedigen und durchzusetzen: „Der Zugang zum Markt setzt den Akt der Befreiung voraus“ (ebd., S. 241) und er wird in diesem Sinne zu einem Faktor der Realisierung der Befreiung des bürgerlichen Subjektes. Aber das Gleichheits- und

Freiheitsprinzip des Marktes gilt nur für die wenigen Besitzer von Produktionsmitteln und erzeugt selbst ein Herrschaftsverhältnis, das sich jedoch aus dem Recht auf Privateigentum ergibt.

Koneffke betont, dass die Globalisierung, die er als Weltsystem bezeichnet, ohne Pädagogik, d.h. ohne die Ermächtigung aller Individuen zur Mündigkeit nicht durchsetzbar ist, denn sie ist auf freie und gebildete Individuen angewiesen, die ihren eigenen Verstand gebrauchen: „(...) kein Element des Marktgeschehens lässt sich ohne Geltung individueller Freiheit, sei sie auch noch so domestiziert, erklären“ (ebd., S. 240). „Dem Markt (...) ist seinerseits die Freiheit der Individuen notwendig vorausgesetzt, wenn auch negativ, als Freiheit, die sich unablässig die Form der Selbstunterwerfung gibt“ (ebd., S. 240). Insofern geht die individuelle Freiheit mit dem marktwirtschaftlichen Wertgesetz im gleichen Prozess einher. Damit zeigt Koneffke wie die positive Bestimmung von Bildung und die pädagogisch normativen Zielsetzungen unter der bürgerlichen Gesellschaftsordnung funktional werden und zugleich jedoch formal fortbestehen. Das Subjekt wird unter den bürgerlich gesellschaftlichen Bedingungen herrschaftlich um den Anforderungen des Marktes zu entsprechen. Das bürgerliche Subjekt gibt sich Koneffke zufolge in Form eines „Profiteur(s) des zur unablässigen Selbstentmächtigung zwingenden Systems“ aus (Koneffke 2004, S. 249), und das macht den Zwiespalt des Subjektes, seine Unterwerfung trotz/mit Hilfe eines Aktes der Befreiung als seine gesellschaftliche Verwirklichung unter den bürgerlich-kapitalistischen Bedingungen aus. „Mit dem Privateigentum an den Produktionsmitteln verselbständigt sich die objektive Vernunft gegen ihre Allgemeinheit und schlägt damit in objektive Unvernunft um, die sich in der Gewaltsamkeit der Kapitalakkumulation darstellt. Dieser Zerfall prägt wie die Durchsetzung bürgerlicher Ordnung überhaupt so auch den Globalisierungsprozess“ (ebd., S. 245).

Koneffke weist jedoch darauf hin, dass das Befreiungspotenzial des bürgerlichen Subjektes bei der Unterwerfung unter die Gesetzmäßigkeiten des Marktes nicht aufgeht, weil der Markt schließlich seinerseits zur Durchsetzung der Geltung des Wertgesetzes und zur Produktion des Mehrwerts des Selbstbewusstseins und der Gleichheit des Einzelnen bedarf: „Freiheit, Gleichheit (und Rationalität) als gesellschaftliche Bestimmtheit aller Individuen bleiben mit dem Markt in der Grundstruktur bürgerlicher Ordnung erhalten, reklamieren daher objektiv den Anspruch auf Allgemeinheit der Vernunft“ (ebd., S. 245). Daher bringt die bürgerliche Herrschaft zur Reproduktion notwendig selbst Freiheit und Gleichheit hervor und riskiert damit, dass sich die Bildung gegen sich selbst richtet. Das kritische Potenzial wohnt immer jeder Unterwerfungsdynamik inne, die das Subjekt selbst

geschaffen hat. Die Pädagogik bewegt sich genau inmitten dieses widersprüchlichen Geflechtes. Globalisierung und „Ausbildung des Weltsystems“ sind daher expansive Modelle bürgerlicher Selbstbestimmung und brauchen ein rationalisiertes Bildungswesen als „ein universales Modell formaler Bildung“ (ebd., S. 249).

Das Bildungswesen ist von der Universalisierung des kapitalistischen Widerspruchs durchzogen, dass die bürgerliche Herrschaft aufgrund ihrer gesellschaftlichen Notwendigkeit die Freiheit der Individuen ermöglicht, da sie ohne Selbstbestimmung des Subjektes und allgemeiner Gleichheit nicht funktioniert, deren Entwicklung aber nur durch den Markt vermittelt und realisiert wird. Die selbstbestimmten Individuen, die auf dem freien und globalen Markt handeln, beteiligen sich also am Funktionieren des Marktes. Sie können dadurch die kapitalistische Vergesellschaftung potenziell reflektieren und kritisieren, der sie ihre Existenz verdanken. In diesem Zusammenhang ist „die Schulentwicklung als (...) ein integraler Bestandteil industriekapitalistischer Weltwirtschafts- und Weltgesellschaftsstrukturen zu betrachten“ (vgl. Koneffke 2004, S. 249). Das vermittelte Wissen, die Kenntnisse, Fertigkeiten und Orientierungen der Mehrheiten, die den Anforderungen der globalisierten Welt und dem Arbeitsmarkt entsprechen, enthalten mögliche Widerständigkeit und möglichen politischen Spielraum (ebd., S. 249). Das kann jedoch nur beschränkt in gebrochener Form erfolgen, solange die Bildung eine bürgerliche ist. Bildung ist somit ein Teil der Herrschaft. Zugleich trägt sie die Möglichkeit in sich, in der Distanz zu sich und der Welt die Herrschaft wahrzunehmen und sie somit zu überschreiten. Beispielsweise können Fremdsprachenkenntnisse und das Wissen über die komplexe Weltlage und die globalen Finanzsysteme, sowie die Fähigkeit flexibel, international und interkulturell zu handeln, sowohl herrschaftlich funktional als auch hinsichtlich der Bildung kritisch betrachtend sein. Herrschaftlich funktional bedeutet hierbei, dass das Subjekt in der globalisierten Welt seine Arbeitskraft dem Arbeitsmarkt besser zur Verfügung stellen und damit konkurrenzfähig und herrschaftsaffirmativ bleiben kann. Koneffke weist aus seiner Analyse von Globalisierung und Pädagogik heraus darauf hin, „den wärmenden Kokon pädagogischen Glaubens zu verlassen und den pädagogischen Gedanken (mit) der Härte der ‚bürgerlichen Kälte‘ (Gruschka 1994) zu konfrontieren“ (vgl. Koneffke 2004, S. 253).

Die materialistisch-dialektische Globalisierungsanalyse von Koneffke betont, dass die Pädagogik als Theorie und Praxis ihre enge Verflechtung mit der Herrschaft erkennen soll, indem sie die Probleme trotz und während ihres Engagements selbst mitproduziert. Unter diesem Aspekt könne die Pädagogik nach Auffassung Koneffkes nicht einfach für oder

gegen die Globalisierung stehen, sie sei selbst in die Widersprüchlichkeiten und Problematiken der Globalisierungsprozesse verwickelt. Dabei verursache sie Probleme, die ursprünglich ihren Zielsetzungen widersprüchen. Seine Analyse und Kritik an den Globalisierungsprozessen machen also auf die globalisierten gesellschaftlichen Bedingungen des pädagogischen Denkens und Handelns aufmerksam. Pädagogik und Bildung haben selbst Anteil an dem Aufrechterhalten der herrschenden bürgerlichen Vergesellschaftungsprozessen und -formen weltweit und reproduziert somit soziale Ungleichheit.

Einerseits fordert Koneffke zwar zur Auseinandersetzung mit den Brüchen der Pädagogik im Globalisierungskontext auf, indem er das Verhältnis von weltweit verbreiteten dominanten bürgerlich gesellschaftlichen Verhältnissen und der Verstrickung der Pädagogik in diese analysiert. Jedoch bleiben dabei andere Erfahrungswelten und der damit einhergehende historische Zusammenhang der globalen Ungleichheiten und die historischen Erfahrungen des Kolonialismus aus. Die Perspektive auf die Welt geht von einem universalen Begriff des Menschen aus, der für die Befreiung des Individuums grundlegend ist. Seine kritische Analyse über das widersprüchliche Verhältnis geht zudem von den ungleichen Weltverhältnissen aus, die die Lebensbedingungen aller Menschen unabhängig von ihren jeweiligen gesellschaftlichen Kontexten betreffen. Aufgrund der eingenommenen universalen und unmarkierten Position seines globalisierungskritischen Ansatzes geraten die der erläuterten Widerspruchsanalyse des mündigen Subjekts in den Globalisierungsprozessen inhärenten Dimensionen, Rassismus und Kolonialismus, aus dem Blick. Der Aspekt der Ausblendung der Analyse der eigenen partikularen Perspektive in der Gesellschaftsanalyse und -kritik fordert gesellschaftspolitische pädagogische Ansätze und Perspektiven im globalen Kontext heraus. Weiterhin fordert dieser Aspekt das Spannungsmoment des universalen Anspruches der Theoriebildung und des Engagements gegen globale Ungleichheitsverhältnisse, die Gefahr seiner hegemonialen Vorstellung und die ausschließenden Effekte, wahrzunehmen und zu reflektieren. Fragwürdig wird unter diesem Gesichtspunkt die dem sogenannten *globalen Lernen* zugrunde liegende Vorstellung der *Einen Welt*, genauer eine Sichtweise auf die Welt als ein über jeweilige gesellschaftliche und kulturelle Kontexte hinweg einheitliches Ganzes.

4.2 Globales Lernen als weltbürgerliche Bildung?

Im Zuge der Globalisierungsprozesse entwickeln sich pädagogische Konzeptionen des sogenannten globalen Lernens, die die Weltgesellschaft in den Blick nehmen, globale Problematiken reflektieren und damit auf weltbürgerliche Bildung zielen. Fragwürdig wird dabei jedoch die den Analysen und der Kritik von globalen Beziehungen zugrunde liegende Vorstellung über *Eine Welt*.

Globalisierung und Entwicklung zum globalen Lernen

Seit einigen Jahren kursiert der Begriff Globalisierung in den öffentlichen Debatten und wissenschaftlichen Diskursen. Dieser Erfolgskurs in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts hat eine Unzahl von Beschreibungen der Welt hervorgebracht.²³ Handelt es sich dabei um jene Phänomene epochalen Umbruchs, um Wandlungsprozesse, in denen viel Neues möglich ist, wie es das Schlagwort *alles geht* suggeriert, um ein System, das die Verhältnisse der Welt reguliert und alles gleich macht, wie es das Wort Weltmarkt nahelegt, oder um die zuvor vorhandenen, aber anders beschriebenen Zustände und unübersichtlich gewordenen Situationen? Geht es um die soziale Dimension von Globalisierungsprozessen, taucht der Begriff Pluralisierung auf, der vielfältige Differenzen meint, die nicht länger nach räumlicher Unterscheidung beschrieben werden. Es wird aber auch auf Problematiken und Perspektiven weltweiter Entwicklung, wie z.B. Krieg, Ausbeutung, bedrohtes Klima, ungerechte Welthandelsstrukturen, Vertiefung der sozialen Kluft zwischen arm und reich sowohl zwischen Nord und Süd, als auch innerhalb einzelner Länder hingewiesen. Bei den unterschiedlichen Beschreibungen von Prozessen, die heute fast alle sozialen und gesellschaftlichen Bereiche unseres Lebens durchdringen, geht es vor allem um die Annahme, dass diese weltumspannend sind und um den Versuch, den gesamten Zusammenhang und die Komplexität global vernetzter Gesellschaften in Klarheit darzulegen. Die hervorgehobene globale Perspektive auf die Zusammenhänge einer globalisierten Welt betrifft auch den „Problemzusammenhang“ (vgl. Lang-Wojtasik/Lohrenscheit 2003, S. 16), der als „Weltgesellschaft“ (ebd., S. 16) bezeichnet wird. Die Agenda 21, die 1992 vom Weltgipfel in Rio de Janeiro verabschiedet wurde, verweist auf die mit der ökonomischen Globalisierung einhergehende ökologische und soziale Dimension der Entwicklung, z.B. auf die Gefährdung der natürlichen

²³ Dabei ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass der Begriff „Globalisierung“ bis Ende der achtziger Jahre praktisch unbedeutend war. Erst ab Anfang der neunziger Jahre taucht er verstärkt auf (vgl. Lang-Wojtasik/Lohrenscheit 2003, S. 16).

Lebensbedingungen, sowie auf die wachsende Kluft zwischen arm und reich, auf Hunger, Krankheit und Analphabetentum²⁴ (vgl. Seitz 2002, S. 46). Diese globalen Fragen sind den Programmen der Agenda 21 zufolge nur in gemeinsamer und globaler Anstrengung und Verantwortung zu bearbeiten und auf eine nachhaltige Entwicklung auszurichten. Sie betont also die Notwendigkeit zukunftsfähiger Veränderungen im Norden und Süden in globaler Partnerschaft.

Dementsprechend sieht die Weltkonferenz die Aufgabe von Bildung darin, die Sensibilisierung für Umwelt- und Entwicklungsprobleme zu fördern, die für eine zukunftsfähige Entwicklung unerlässlich ist, wie diese in Kapitel 36 der Agenda 21 aufgeführt sind. Auch die Internationale Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ betrachtete 1993 Bildung als eines der wichtigsten Werkzeuge zur Gestaltung der menschlichen Entwicklung (vgl. Seitz 2002, S. 45). Vor diesem Hintergrund wird Bildung bzw. Pädagogik dazu herausgefordert, die Menschen dazu zu befähigen, den Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität einzuüben, so dass sie zu „Weltbürger(innen)“ (vgl. Seitz 2002, S. 45) werden. Der Begriff des Weltbürgers meint durch die Beschäftigung mit den komplexen Zusammenhängen der globalisierten Welt handlungsfähig zu werden und sich für demokratische Werte und solidarisches Handeln einzusetzen. Dafür bedarf es eines grundlegenden Umbaus der Lernkonzepte der Bildung, d.h. die globalen Probleme und Perspektiven in die Lernkonzepte zu integrieren und damit die Bildung in dem weiteren Horizont der Weltgesellschaft zu verorten.²⁵

Bezogen auf die Postulate der weltpolitischen Horizonterweiterung und die Einsicht in die globale Entwicklungsproblematik wurde seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts der Begriff globales Lernen favorisiert, dessen Theorie und Praxis jedoch eine 50-jährige Geschichte der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit hat (vgl. Kübler 2008, S. 45). Es ist dabei festzuhalten, dass dieses pädagogische Arbeitsfeld zum Beginn der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts entwicklungspolitische Bildung, Umweltbildung und interkulturelles Lernen zusammenzuführen versuchte und daher „interdisziplinär“ und „ganzheitlich“ ist (vgl. Seitz 2002, S. 50). Andererseits existieren in der pädagogischen Fachdiskussion in Bezug auf die internationale Relevanz und vor allem auf das Nord-Süd-Verhältnis bereits sogenannte Bindestrich-Pädagogiken wie die „Dritte-Welt-Pädagogik“ (Lang-

²⁴ Dabei ist zu erwähnen, dass sich seit den 1970er Jahren ein langsames Umdenken in Bezug auf das Entwicklungsmodell des Nordens und das Bewusstsein von den „Grenzen des Wachstums“ sowie hinsichtlich Umweltfragen in der Gesellschaft und bei entwicklungspolitischen Organisationen vollzogen hat. Das Umweltbewusstsein wurde in Folge der 1992 stattgefundenen Konferenz Umwelt und Entwicklung in Rio verstärkt (vgl. Kübler 2008, S. 45).

²⁵ Klaus Seitz stellt jedoch fest, dass die Forderung nach einer Integration der globalen Perspektive in den Bildungsplänen und Curricula der Schule und Lehrerbildung in Deutschland kaum realisiert wurde (vgl. Seitz 2002, S. 45f.).

Wojtasik/Lohrenscheit 2003, S. 21) bzw. „Entwicklungspädagogik“ (ebd., S. 13) und „Pädagogik in der Dritten Welt“ (Dias 1997, S. 316, Hervorh. im Original) oder „Bildungsforschung in der Dritten Welt“ (ebd., S. 316, Hervorh. im Original). Diese Untersuchungsbereiche spielen als „konzeptionelle Offerten“ (vgl. Lang-Wojtasik/Lohrenscheit 2003, S. 21) für die Geschichte und Entwicklung des globalen Lernens als Theorie und vielfältige Praxis der Bildungsarbeit eine Rolle.

Von der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zum globalen Lernen:

Ein Geschichtsabriss

Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit hat in ihrer Theorie und Praxis eine 50jährige Geschichte. Die weit zurückreichenden Wurzeln des globalen Lernens sind konsequente Weiterentwicklungen des Dritte-(später Eine)-Welt-Unterrichtes und der entwicklungsbezogenen Bildung, welche wesentliche Impulse durch die Aktivitäten zahlreicher Nichtregierungsorganisationen aufnimmt. In diesem Teil der Arbeit werde ich jedoch nicht darauf eingehen, eine Geschichte der pädagogischen Theoriediskussion dieses Arbeitsfeldes darzustellen. Mein Interesse liegt an dieser Stelle eher darin, den Anlass der Entstehung bzw. die Herkunft des Begriffes globales Lernen und seine Merkmale herauszuarbeiten, der heute größtenteils verwendet wird.

Da der Begriff globales Lernen auf der sogenannten Entwicklungspädagogik basiert, ist es sinnvoll, diese kurz zu erläutern. In den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts tauchte die außereuropäische Welt als Bildungsgegenstand in der international orientierten Pädagogik nur ganz am Rande auf und wurde auch nicht wie heute unter dem Gesichtspunkt eines gesellschaftlichen Entwicklungsgefälles sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Pädagogik diskutiert. Im Mittelpunkt stand die „Erziehung zur internationalen Verständigung“ (vgl. Seitz 1993, S.49). „Education for international understanding“, das Programm der UNESCO entstand unter dem zeitgeschichtlichen Aspekt des Endes des zweiten Weltkrieges und zielte weitgehend auf die Entnazifizierung und beschränkte die Erziehung auf ein (staatsbürgerliches) Demokratiebewusstsein förderndes Re-Edukations-Konzept (vgl. Seitz 1993, S. 50f). Angesichts der Institutionalisierung der deutschen Entwicklungspolitik in den sechziger Jahren nahmen die pädagogischen Implikationen der Entwicklungsländerfrage zu, wie Klaus Seitz durch seine quantitativen und qualitativen Untersuchungen feststellt (vgl. Seitz 1993).

In der politischen Bildungsarbeit wurden Bildungshilfe und Vermittlung der Entwicklungsfragen zu den wesentlichen Aufgaben. Dementsprechend begleitete die

entwicklungspolitische Bildungsarbeit die Projekte der „Entwicklungshilfe“ und war ein Teil der Öffentlichkeitsarbeit von Hilfsorganisationen, allerdings ohne „Fachleute“ (vgl. Kübler 2008, S. 45). Das „Entwicklungshilfe-Denken“, wie es heute noch zum Teil fortbesteht, war dominant und auf die Entwicklungsprobleme der außereuropäischen Welt fixiert, die geopolitisch als abgegrenzte Gegend definiert wurde (vgl. Seitz 1993, S. 42). Das Ziel dieser Bildungsarbeit und ihre primär pädagogische Aufgabe wurden daher durch die Entwicklungshilfe geprägt, deren Vollzug vor allem dadurch zu charakterisieren ist, Spenden einzutreiben, Informationen über die Probleme der Projektländer und Hilfsprojekte aus dem Norden zur Verbesserung der Lebensverhältnisse im Süden durchzuführen. Seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts fand ein langsames Umdenken in Theorie und Praxis statt. Hierbei sollte eine Ablösung von der Engführung auf die Entwicklungshilfe vorgenommen werden, indem die globale Wachstumskrise durch Impulse der Dependenztheorie und eine sozialwissenschaftliche Fundierung wahrgenommen wurde. In den 1980er Jahren bemühte die Pädagogik sich darum, die dritte Welt-, Friedens- und Umweltpädagogik in ihre Theoriebildung zu integrieren. Jedoch entwickelte sich aus dieser Diskussion keine allgemein anerkannte Theorie, eher war sie durch Zersplitterung geprägt (vgl. Seitz 1993, S. 63).

Als in Rio die Konferenz Umwelt und Entwicklung mit dem Ziel einer nachhaltigen Entwicklung stattfand, kamen neue Entwicklungstatsachen und Weltproblematiken in den Blick, die als Globalisierung bezeichnet wurden. Dem favorisierten Begriff des globalen Lernens wurde ein gesellschaftlicher Bildungsauftrag zugewiesen, wie er im Jahr 1999 in der Abschlusserklärung des Venro-Bildungskongresses formuliert wurde (vgl. Seitz 2003, S. 243). Mit dem Begriffswandel von der Entwicklungspädagogik zum globalen Lernen ist die Pädagogik auf den globalen Horizont bezogen, aus dem die Weltgesellschaft theoretisch begriffen werden kann. Sie nimmt weltweite Probleme zu ihrem Ausgangspunkt und zielt darauf, sie gemeinsam und zukunftsfähig zu lösen. Globales Lernen wird heute in der Praxis - vor allem in der außerschulischen Bildungsarbeit - erfahrungsbezogen über die Handelsbeziehungen und Produktionsbedingungen vermittelt, und die Lernmaterialien sind reichhaltiger geworden: „Materialien (sind) (...) in der Regel außerordentlich bunt und attraktiv aufgemacht und (setzen) auf Methodenvielfalt und Handlungsorientierung“ (Seitz 2003, S. 252).

Weißer Flecken in den Konzeptionen des globalen Lernens

Seitz betrachtet den pädagogischen und insbesondere bildungspolitischen Umgang mit dem neuen Begriff des globalen Lernens skeptisch und weist darauf hin, dass „wichtige Elemente der Programmatik, die heute mit dem Konzept eines Globalen Lernens verbunden wird, älter als die modische Floskel selbst (sind)“ (Seitz 2003, S. 244).²⁶

Dem Gegenstandsbereich, dem es um die Auseinandersetzung mit den Fragen des Nord-Süd-Konfliktes geht und der heute einen höheren Stellenwert hat, wurde jedoch in der Bildungspolitik und Unterrichtspraxis in Deutschland „ein Nischendasein in den Curricula“ zugewiesen, dem zeitweise der „Ruch des Subversiven“ anhaftete (ebd., S. 243).²⁷ Dementsprechend werden globale Fragen zur Diagnose der Bildungspläne Seitz zufolge als „zusätzliche, additive und isolierte Themenfelder“ in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit anderen Unterrichtsthemen behandelt (ebd., S. 248f.). Zudem erscheint die Entwicklungsfrage entgegen der Konzeptionen des globalen Lernens, das die globale Weltsicht proklamiert, als „eine Fernproblematik“, mit der die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nichts zu tun hat (ebd., S. 249). Ohne Beziehung zu den eigenen Erfahrungshorizonten bleiben die Lerninhalte dann als ein bloß abstraktes Wissen um eine Globalität (ebd.). Die gewisse Resistenz gegenüber der entwicklungspolitischen Bildung in der Vergangenheit in Deutschland ist Seitz zufolge darauf zurückzuführen, dass ihre Einbeziehung in die schulische Regelpraxis „von erheblichen Berührungängsten, unüberbrückbaren programmatischen Differenzen und Kommunikationsströmungen zwischen Bundesregierung, Bildungsadministration und entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen“ gekennzeichnet ist (vgl. Seitz 2003, S. 253). Die Rolle der Nichtregierungsorganisationen als Akteure und Kooperationspartner des entwicklungsbezogenen Lernens wurde also vernachlässigt. Inhaltlich wurde dieser Lernbereich durch den „Provinzialismus des deutschen Bildungssystems“ (ebd., S. 250) geprägt, das an dem „Mythos einer homogenen nationalen Kultur der Lernziele und Lerninhalte“ festhält (ebd., S. 250).

Aus diesem Grunde ist der Kölner Bildungskongress, der 1990 von dem World University Service veranstaltet und euphorisch vollzogen wurde, nach Auffassung Seitz nicht so sehr

²⁶ Der Diskurs über ein „Globales Lernen“ sei in der deutschsprachigen Pädagogik im Gegensatz zu der bereits seit den späten sechziger Jahren verbreiteten anglo-amerikanischen „Global Education“ ein äußerst junges Phänomen, wie der Diskurs über Globalisierung in der Pädagogik erst im Verlauf der neunziger Jahre zu einem Modewort wurde (vgl. Seitz 2003, S. 244f.). Die schon seit Jahrzehnten praktizierten Ansätze einer Erziehung zur globalen Weltsicht in entwicklungs- und friedenpädagogischen Zusammenhängen vollzogen sich dementsprechend ohne theoretische Arbeit, weil dies nicht für notwendig befunden wurde (vgl. ebd., S. 244).

²⁷ „(...) Genese und Gestaltung dieses Programms (das Globale Lernen, E-Y. H.) (offenbaren) gerade die institutionelle und konzeptionelle Marginalität der entwicklungspädagogischen Szene in Deutschland“ (Seitz 2003, S. 257).

„(der) Beginn eines neuen entwicklungspädagogischen Diskurses, sondern ein Ende der alten Weltbilder und Deutungsmuster, die an der Vorstellung einer biopolaren Welt, einer vom Ost-West-Gegensatz beherrschten Welt gekoppelt blieb²⁸ und der Nord-Süd Politik eine marginale Rolle zusprach“ (ebd., S. 245).

Renate Nestvogel teilt diese skeptische Meinung gegenüber dem favorisierten Begriff des globalen Lernens und bezweifelt, dass die vielen positiven Merkmale, die dem Begriff zugeschrieben wurden, diesem in der Tat auch inhärent sind. (vgl. Nestvogel 2002, S. 38). Der Grund für die Verbreitung des Begriffes und die beruhigende Selbstvergewisserung dieser Konzeption liegt Nestvogel zufolge darin, „dass Globalisierung in aller Munde ist und dem globalen Lernen die Aufgabe der Legitimation der Globalisierung vor allem zum Interesse des wirtschaftlichen Profitinteresses zugewiesen wird“ (ebd., S. 38).

Durch die Rekonstruktion der Geschichte der entwicklungspädagogischen Diskussion stellt Seitz fest, dass die Ziele, Argumentationsstile, Begrifflichkeiten und didaktische Konzepte der jüngsten Publikationen in diesem Feld im Vergleich zu den ersten bedeutenden Konzeptionen der entwicklungspädagogischen Traditionen etwa gleich geblieben sind, wobei die Entwicklungspädagogik ihren Blick, der sich auf die räumliche Engführung bzw. die „Dritte Welt“ beschränkte, inzwischen auf eine umfassende Globalität erweitert hatte (vgl. Seitz 1993, S. 69). Die Kontinuität der Pädagogik im globalen Kontext sieht Annette Kübler auch in der Bildungspraxis des globalen Lernens und sie beschreibt die Grenzen der Umsetzung des globalen Lernens (vgl. Kübler 2008, S. 45). Erstens sind in der pädagogischen Praxis der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit nach wie vor die alten Inhalte, wie z.B. die Informationen über die Probleme in den Projektländern und Entwicklungsprobleme der „Anderen“, die auf Projekttagen bearbeitet werden, und Hilfsprojekte aus dem Norden zur Verbesserung der Lebensverhältnisse, vorherrschend und die Konzentration liegt auf Hilfsaktionen, um Spenden für ein Projekt im Süden zu sammeln. Zahlreiche Hilfsprojekte in pädagogischer Praxis sind zwar notwendig, laufen aber gleichzeitig Gefahr, dass Klischees über die Menschen im Süden, indem sich nur darauf fokussiert wird, die Menschen im Süden als vollkommen hilfsbedürftig, arm und leidend, kurz als Opfer ungerechter Weltverhältnisse betrachtet werden, herausgebildet werden. Den Menschen im Süden wird keine Handlungsfähigkeit zugestanden. Sie erscheinen als Dekoration für die gut gemeinten Hilfsprojekte und die sozial engagierten Weißen, deren demonstrative Warmherzigkeit gesellschaftlich hoch angesehen wird. Es ist also zu

²⁸ Aus zeitgeschichtlicher Perspektive fand 1990 das Ende des Kalten Kriegs statt. Mit dem Zerfall der realsozialistischen Staaten und dem Ende des Ost-West-Konflikts verlor die alte Weltsicht der Dritte Welt-Bewegung ihre Gültigkeit und damit ging in weiten Teilen der Bewegung die Hoffnung auf einen alternativen Gesellschaftsentwurf verloren (vgl. Olejniczak 2008, S. 7).

erkennen, dass in der Nothilfe sich ein (post)koloniales Syndrom als eine paternalistische Haltung abzeichnet. Dies führt dazu, die Machtverhältnisse bestehen zu lassen und weiterhin zu festigen, die sie eigentlich hinsichtlich der immer noch bestehenden Ungleichheiten der Welt kritisieren will. Zweitens kommen die Multiplikator/innen aus den einheitlichen Bevölkerungsgruppen der Mittelschicht hinzu; es sind Lehrer/innen sowie kirchliche Mitarbeiter/innen wie verbeamtete Deutsche. Indem Spendenplakate mit stereotypen Bildern der „Anderen“ dominierend sind, wird drittens die notwendige Inlandsarbeit verhindert. Es gilt, den Blick für die eigene Lebenswirklichkeit zu schärfen und eigene Einstellungen und Bilder über die „Anderen“ zu hinterfragen sowie sich dadurch der eigenen Eingebundenheit in Ungleichheits- und Dominanzstrukturen bewusst zu machen (vgl. Kübler 2008, S. 44). Kübler betont, durch ihre Kritik an der Praxis des globalen Lernens den Bezug zur eigenen Welt herzustellen und Selbst- und Fremdbilder in Frage zu stellen, anstatt den Blick auf die „Anderen“ zu richten.

Das Lernen über die Weltgesellschaft soll in diesem Sinne über die Beschäftigung mit den Interdependenzen der Weltgesellschaft in Form der „scheinbar wertneutralen Informationsvermittlung“ nach dem Motto: „So funktioniert Produktion, Handel und Konsum in einer durch Globalisierung gekennzeichneten Welt“ (Geißler-Jagodzinski 2008a, S. 42) hinaus erfolgen. Die Konzepte des globalen Lernens richten sich darauf, Wissen über die anderen Menschen, Gesellschaften, Kulturen und geographische Räume anzusammeln. Die weltbürgerliche Bildung, die das globale Lernen eigentlich zum Ziel hat, setzt zur hegemonialen weißen Bildung das Eigene zum Maßstab. Das „Andere“ wird aus dieser eigenen Perspektive abgehoben, beschrieben, erfasst und kategorisiert (vgl. ebd., S. 42f.).

Die Frage, ob die gewohnten, abwertenden und stereotypen Bilder infolge der Homogenisierungen, Vereinfachungen oder Stereotypisierungen in den Materialien des globalen Lernens vermittelt und bestätigt werden (Geißler-Jagodzinski 2008b, S. 48), hat nach Geißler-Jagodzinski mit den Tatsachen zu tun, dass sich das globale Lernen globale Interdependenzen als Lerngegenstand ausgewählt hat, die bei der pädagogischen Umsetzung didaktische Reduktionen erfordern (vgl. ebd., S. 48). Dennoch sei es seiner Meinung nach wichtig, die Art und Weise der Beschäftigung mit innergesellschaftlicher und globaler Ungleichheit in pädagogischen Theorien und Praxen zu untersuchen, ob die Pädagogik eine selbstverständlich geltende, doch hegemoniale Lerneinheit mit bestimmten Erklärungs- und Deutungsmustern unbewusst vermittelt. Inwiefern reproduziert die Pädagogik den kritisierten Rassismus und die Machtstrukturen und bestätigt schließlich abwertende stereotype Bilder? (vgl. ebd.).

Das Ziel der Pädagogik im globalen Kontext ist, zu einem Denken und Handeln im Welthorizont zu führen, es bedeutet daher nicht, ihren Blick nach außen zu richten, indem Wissen über die Globalität und die anderen Länder vermittelt wird, sondern die eigenen partikularen, begrenzten Wahrnehmungsmuster und Vorstellungen im Zusammenhang mit der Wirklichkeit der Weltgesellschaft zu relativieren und zur Selbstreflexion anzuregen (vgl. Messerschmidt 2009). Wie kommt es zur Entthematization der eigenen partikularen Perspektive? Nausikaa Schirilla zufolge hat die Durchsetzung hegemonialer Diskurse und Praktiken mit einer „Ignoranz mit System“ (vgl. Schirilla 2003, S. 8, Hervorh. von E-Y. H.) zu tun.

Pädagogik im globalen Kontext sollte sich von der Illusion verabschieden, dass sie die Weltgesellschaft als ihren Unterrichtsgegenstand didaktisch handhaben und jene in die Lernenden und Lehrenden implementieren und erkennen kann, dass es um die gesamtmenschliche Lebenspraxis der Menschen geht, in die die Pädagogik involviert ist und sie daher auch nicht neutral und objektiv erklären kann. Es ist wichtig in diesem Sinne, eigene partielle Perspektiven wahrzunehmen, aus denen heraus die Welt betrachtet wird, ohne dabei das Ziel der weltbürgerlichen Bildung aus dem Blick zu verlieren. Messerschmidt fragt in diesem Zusammenhang, wessen Bildung dazu (zu Weltbürger/innen, E-Y. H.) befähigen könnte (vgl. Messerschmidt 2008a, S. 25). Denn die deutschsprachige Pädagogik wird ihr zufolge durch ein individualistisches Bildungskonzept gekennzeichnet, das in erster Linie auf Selbstbestimmung zielt, und diese beeinflusst die Bildungspraxis. Der Bildungsbegriff wird im Rückgriff auf seine Geschichte als „Integrationsleistung des Einzelnen“ (ebd., S. 24) verstanden, die sich in der bürgerlichen Gesellschaft in Form der Eigentumssicherung manifestiert. In diesem Sinne gehört es zur Bildungsaufgabe, im Einzelnen die Konkurrenzfähigkeit und Leistungsorientiertheit zu fördern (vgl. ebd., S. 24). Auf diesem Hintergrund hinterfragt sie, „ob nicht in der Bildung selbst eine der Ursachen für die globalen Probleme liegt“ (ebd., S. 25).

4.3 Pädagogik im globalen Kontext aus der Sicht von „Pädagogik: Dritte Welt“

Die Pädagogik ist mit dem Anspruch auf Solidarität in der Einen Welt in sich zwiespältig, wie an den Konzeptionen und Praxen des globalen Lernens und seines erwähnten blinden Fleckes zu erkennen ist. Einerseits versucht die Pädagogik, die Ursachen, Formen und

Auswirkungen von Ungleichheiten zu beschreiben, zu erklären und nach jenen Möglichkeiten zu ihrer Veränderung zu suchen, um zu solidarischen Weltverhältnisse beitragen zu können. Andererseits führen die universal geltende pädagogische Zielbestimmung und ihre Proklamation in der pädagogischen Theorie und Praxis dazu, die für globale Ungleichheiten konstitutiven Machtstrukturen zu verschweigen, die den Rassismus reproduzieren. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen: Welche Perspektiven können in der pädagogisch-kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus im globalen Kontext entwickelt werden?

Im Folgenden befasste ich mich mit den durch die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen im Nord-Süd-Verhältnis entwickelten pädagogischen Ansätzen und stelle Perspektiven für den Umgang der kritischen Bildung mit globalen Fragen in Theorien, Konzepten und sozialen Engagements dar.

Geteilte Welt

Weitsicht und Weltblick werden in der Pädagogik im globalen Kontext als selbstverständliche Prinzipien zur Überwindung von Rassismus, Provinzialismus, Nationalismus und damit zur Hinwendung zu solidarischem Handeln beansprucht. Dem Selbstverständnis der Pädagogik als praktische Wissenschaft liegt in der internationalen Beziehung zugrunde, sich universale Prinzipien und Normen als Erkenntnis- und Handlungsregeln für Erziehung und Bildung zu verschaffen (vgl. Dias 1997, S. 316).

Erziehung und Bildung werden meist als „universell strukturierte pädagogische Elementarkomplexe und Vorgänge“ vorausgesetzt, ohne dabei jedoch universell gültige pädagogische Begriffe, Paradigmen und Zwecke, wie beispielsweise Individuum, Kultur, Gesellschaft, homo educandus, Lernen, Erziehung, Bildungswesen, Lehrplan, Unterricht, Entwicklung, Information und Kommunikation „in den jeweils philosophisch, historisch, sozio-kulturell und politisch-ökonomisch ausdifferenzierten Zusammenhängen“ zu reflektieren (vgl. ebd., S. 317).

Dagegen macht Patrick Dias mit seinem Ansatz von „Pädagogik: Dritte Welt“ auf die „Strukturgebundenheit und Situationsbedingtheit“ (Dias 1997, S. 317) von pädagogischem Denken und Handeln aufmerksam und gibt der Pädagogik und ihrem wissenschaftlichen Selbstverständnis Anregungen, durch den multiperspektivistischen Ansatz die globalen und jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte zu berücksichtigen und neue Fragen aufzuwerfen, denn die pädagogischen Leitvorstellungen, Werte und Grundlagen sind gar nicht so neutral und universal, wie sie propagiert und unterstellt werden. Sie selbst sind historische

Produkte, die „in der Tat aufgrund abendländischer zivilisatorischer Leistungen im Kontext sozialer Schichtung, kultureller Abgrenzung und patriarchalischer Diskriminierung entstanden (sind)“ (ebd., S. 317). Der Rückgriff auf die universell gültigen Begriffe ohne Berücksichtigung des damit verbundenen Machtaspektes und der gesellschaftlichen Differenz bedeutet in diesem Sinne, einerseits eine durch die Ungleichheit strukturierte gesellschaftliche Realität zu vermeiden, andererseits das Eigene als Maßstab für einen einzigen humanistischen Zivilisationsprozess vorauszusetzen und zu bestätigen. Diese Denkweise und Vorstellung zeigt sich gut am Umgang mit dem Begriff „Dritte Welt“. Die Bezeichnung „Dritte Welt“ ruft eine Assoziation mit dem internationalen System, dem kapitalistischen Weltwirtschaftszusammenhang und der weltweiten Ungerechtigkeit hervor und hat daher „einen theoretischen und praktisch-politischen Bedeutungsgehalt“ (vgl. Dias 1997, S. 318). Dias stellt den Begriff nicht einheitlich, sondern je nach dem Standort und der Perspektive dar.²⁹ Aus der Perspektive des Südens wurde die „Dritte Welt“ vor einem historischen Hintergrund im internationalen Kontext konstruiert: Der Aufbruch zur Unabhängigkeit von der kolonialen und imperialistischen Abhängigkeit nach dem zweiten Weltkrieg. Vor allem versuchten die asiatischen Länder damals einen eigenen *dritten* Weg zwischen den kapitalistischen und kommunistischen Blöcken einzuschlagen und eine aktive bündnisfreie Politik zu betreiben (ebd., S. 319). Die „Dritte Welt“ steht daher für die Mitgestaltung der internationalen Beziehung. Allerdings ist der Begriff „Dritte Welt“ auch in den Ländern des Südens eine diskursive Kategorie mit symbolischem, nationalem und internationalem Gehalt (ebd., S. 320).

Aus der Perspektive des Nordens sind zwei Auffassungen über die „Dritte Welt“ zu charakterisieren: Die „Dritte Welt“ als „Befreiungsutopie“ (ebd., S. 321), der das kritisch-utopische und solidarisch-kämpferische Verständnis zugrunde liegt. Das wird vor allem aus der antiimperialistischen Position, also vor dem Hintergrund der kritischen Auseinandersetzung mit den Auswirkungen des Neokolonialismus und Kapitalismus angeregt. Das Stichwort „Dritte Welt“ (Süden) taucht meist im Zusammenhang einer Weltbeschreibung mit negativer Bezeichnung auf und ihre Bewohner werden als hilfsbedürftige Opfer von Ausbeutung und Unterdrückung oder als Globalisierungsverlierer angesehen. Die gewohnten Bilder der Entwicklungspolitik sind wie folgt zu beschreiben: „Sonne und Palmen, Dürrekatastrophen, Menschen, die arm sind, aber glücklich, hungrige Kinder mit großen Augen; der Gedanke, helfen zu müssen“ (vgl.

²⁹ Das ist insofern bedeutsam, dass mit der Perspektive der Menschen und Gesellschaften der sog. „Dritten Welt“ der dominante Diskurs und die Vorstellung über die „Dritte Welt“ zu „dekonstruieren“ und das globale Ungleichheitsverhältnis zu analysieren sind (vgl. Dias 1997, S. 318).

Kübler 2002, S. 52) und schließlich ein Wunsch nach einem Aufstand der Unterdrückten in der Peripherie (vgl. Dias 1997, S. 320) gegen den Krieg, die Ausbeutung, das bedrohte Klima und die ungerechten Welthandelsstrukturen im Namen der Solidarität. In dieser Sicht dient die „Dritte Welt“ als eigene Projektionsfläche für die Aufklärung über die Weltgesellschaft, nämlich als „das revolutionäre Subjekt, das unsere Träume sozialer Emanzipation verwirklichen soll“ (vgl. Kübler 2002, S. 52).

Mit dieser aufgeklärten kritischen Auffassung über die Weltlage und -probleme werden die wirtschaftlichen Modernisierungsprozesse im Süden unter dem Paradigma der Spannung zwischen der Tradition und Moderne und der kulturellen Vereinheitlichung und damit Überfremdung wahrgenommen und erklärt. In diesem Zusammenhang richtet sich der Blick gern auf die „einfache Lebensweise“ (vgl. van Baaijen 2008, S. 63) als etwas Authentisches, die wir jedoch selbst niemals wirklich leben möchten. Aber mit einem angeblich Authentischen kommen der Wunsch und die Sehnsucht nach jenem anderen Leben zum Ausdruck, in dem der Mensch bei sich selbst ist (ebd., S. 63f.).³⁰ Für das globale Lernen bedeutet das, die „Motivation für so viel persönliches Engagement“ (ebd., S. 62), z.B. Hilfsprojekte und Partnerschaftsarbeit, kritisch zu hinterfragen und hinter den Zuschreibungen und der eigenen politischen und sozialen Arbeit zugrunde liegende eigene Bedürfnisse, Projektionen und Wahrnehmungsmuster zu reflektieren.

Andererseits wird die „Dritte Welt“ aus der Perspektive der dominanten Diskurse des Nordens mit den sogenannten Entwicklungsländern gleichgesetzt, die aus ökonomischer Sicht und nach modernisierungstheoretischer Annahme bzw. der evolutionistisch-zivilisatorischer und eurozentrischer Vorstellung *noch nicht* das Stadium des Fortschrittes des eigenen Selbst erreicht hätten, das die industriell-fortgeschrittenen Länder schon lange erlangt hätten. Dieser Gedanke geht von einem bestimmten Welt- und Geschichtsbild aus, aus dem sich alle Gesellschaften nach einem allgemeinen universalen Modell historisch zu entwickeln haben und auf dem binären Gegensatz zwischen dem modernen Westen und traditionellen nicht-westlichen Gesellschaften beruht, der die Welt dichotomisch teilt. Die Gegenwart der außereuropäischen Gesellschaften wird als Vergangenheit des Westens und die Gegenwart der europäischen Moderne als Zukunft der restlichen Welt betrachtet. Der Modernisierungsprozess wird dabei der Verwestlichung gleichgesetzt, und die Zukunft der Welt scheint, aus eurozentrischer Sicht darin zu liegen, dass die Verwestlichung sich

³⁰ „Die Tropen, Übersee, stehen für das Unberührte, Wahrhaftige, Echte, das also, was vermeintlich noch nicht so verfälscht oder entfremdet oder kapitalisiert ist. Vor Ort merken wir jedoch rasch, dass die Gesellschaften ebenso modernisiert werden oder sind, unter dem gleichen Einfluss stehen wie die unsrige. Das finden wir nicht gut, hatten wir doch Ursprünglichkeit, üppige Natur und unbedingtes Leben erwartet. Wir beschwerten uns über die Verdrängung der Traditionen und kulturellen Eigenheiten durch Kulturindustrie, Konsum und Konformismus gegenüber dem Westen“ (van Baaijen 2008, S. 64).

fortschreitet. In dieser Sicht wird geleugnet, dass dieser Terminus eine eigenständige Bedeutung hat. Diese Denkweise kommt auch im Entwicklungsparadigma zum Ausdruck, welches sagt, dass der Süden sich vor dem Einfluss Europas in der Form des Exportes des europäischen Fortschrittes angeblich unberührt von der Zivilisation und Moderne entwickelte und sich nun erst durch den Ausbreitungsprozess von außen (des Nordens) der radikale Wandel vollzogen hat (vgl. Conrad/Randeria 2002, S. 13). Der gesellschaftliche Wandel und die damit einhergehenden Probleme werden dementsprechend als abgeleitete Beispiele des westlich geprägten Entwicklungsmodells betrachtet und so definiert, ohne dabei zu beachten, dass der Norden selbst von dieser Expansion beeinflusst worden ist.³¹ So scheinen die Länder im Süden mit den soziokulturell, politisch und historisch unterschiedlichen Kontexten einheitlich und greifbar zu werden. Beim Reden über die „Dritte Welt“ werden also „ethnisierte Bilder von Fortschritt und Wohlstand einerseits sowie Rückständigkeit und Armut andererseits“ (ebd., S. 58) vorstrukturiert und die Wahrnehmungs- und Handlungsweise geprägt. Außerdem wird erst dadurch eine „Dritte Welt“ konstruiert.

Unter diesem Aspekt stellt sich die Frage, was das Erziehungsideal: „Die Ausbildung eines aufgeklärten, mündigen und autonomen Subjektes“ unter den asymmetrisch strukturierten globalisierten Verhältnissen bedeutet. Welche unausgesprochenen Annahmen liegen ihm zugrunde? Dias stellt in diesem Zusammenhang die Vorstellung und seine eigene Prämisse von „der Mündigkeit der Menschen“ in Frage: „Das Charakteristikum aller herrschaftlich bestimmten, darüber hinaus aber auch aller aufklärerisch-humanistischen Pädagogik ist es gerade, die Mündigkeit dann erreicht zu sehen, wenn die Adressaten der Pädagogik befähigt und willens sind, selbständig diejenigen materiellen und kulturellen Ziele zu verfolgen, die ihren Erziehern vorschweben“ (vgl. Jouhy, zit. bei Dias 1997, S. 324).

Die Überlegungen Dias' fordern also die Pädagogik heraus, universelle Begriffe mit ihrer eigenen Geschichte der zivilisatorischen und kolonialgeschichtlichen „Erfindung des Menschen“ (Dias 1997, S. 322) und die damit verbundenen spezifischen Subjektvorstellungen in den pädagogischen Ideen und Praxen im globalen und gesellschaftlichen Kontext zu relativieren. Was bedeutet diese Perspektive für die kritische Bildungstheorie? Inwiefern kann sie dem pädagogischen Umgang mit den globalen Problemen und der kritischen Auseinandersetzung mit den Globalisierungsprozessen, welche theoretische

³¹ „Die westlich geprägten universalen Werte gelten als Maßstab für Fortschritt und Lösungen von globalen Problemen, nicht wegen ihrer Wertebotschaft, sondern wegen ihres sozialhistorischen Status. (...) Die europäischen Werte verkörpern demnach die Lösung eines gegenwärtig im universalen Maßstab virulenten Problems: des Übergangs nämlich von traditionellen in moderne Gesellschaften; sie sind von daher gesehen universal“ (vgl. Senghaas, zit. bei Schirilla 2003, S. 44).

Impulse zur möglichen kritischen Revision der kritischen Bildungstheorie geben, anregen? In diesem Punkt ist es sinnvoll, der Frage nachzugehen, in welcher Beziehung die erläuterte Perspektive von Dias (1997) auf den Zusammenhang der Pädagogik und der globalen Ungleichheiten zur beschriebenen globalisierungskritischen Analyse von Koneffke (2004) steht. Ich versuche im Folgenden, die beiden Perspektiven auf globale ungleiche Weltverhältnisse und die Überlegungen zur Bedeutung der Pädagogik unter den zwei Gesichtspunkten in ein Verhältnis zu setzen: Kolonialismus als vergessener historischer Bezug für die kritische pädagogische Auseinandersetzung mit ihren eigenen Theorien, Geschichten und Praxen und die Ausdifferenzierung der kritischen Analyse der bürgerlichen Pädagogik durch die Berücksichtigung der damit verknüpften Verschiedenheit der Erfahrungen der „Anderen“.

Zusammenhang materialistisch-kritischer Bildungstheorie Koneffkes und der „Pädagogik: Dritte Welt“ nach Dias

Der Globalisierungsansatz Koneffkes (2004) zeigt aus der materialistisch-kritischen Perspektive das widersprüchliche Verhältnis pädagogischer Ansprüche, wie Mündigkeit und Bildung, und ihrer Verwicklung in der expandierenden bürgerlichen Herrschaft. Gebildete Individuen, ohne die die bürgerlichen gesellschaftlichen Verhältnisse nicht funktionierten, die jedoch auch aus ihnen hervorgehen, leben strukturell im Widerspruch der Befreiung und Unterwerfung in einem kapitalistischen Reproduktionssystem, in dem die Bildung durch die Herrschaft einverleibt wird.

Durch die oben skizzierte Analyse Dias' über die Brüche der Mündigkeit im globalen Kontext ist es ersichtlich, dass bürgerliche Gesellschaftsbedingungen und Bildungsideen, die durch den Globalisierungsansatz Koneffkes als widersprüchlich angesehen werden, mit der historisch-spezifischen Konstruktion einer modernen, autonomen und mündigen Identität in Europa einhergehen. Die koloniale Geschichte hat zur Durchsetzung globaler Herrschaftsverhältnisse und der „Konstitution des zivilisatorisch vermeintlich entwickelten Subjektes der Geschichte“ (vgl. Dias 1997, S. 324) des vergessenen, verdrängten, verschwiegenen und historischen Zusammenhangs beigetragen. Das europäische Selbst als das rational handelnde Subjekt bildete sich mit der kolonialen Expansion heraus, indem es sich den „Anderen“ entgegensetzte und ihnen das Gegenteil des eigenen Selbstbildes zuschrieb, z.B. das Abergläubige und Ungebildete. Innerhalb dieser historisch entwickelten Strukturen globaler ungleicher Weltverhältnisse steht die Pädagogik und sie ist ein Teil davon. An diesem Punkt kann kritische Pädagogik durch die Rassismusanalyse Fragen

aufwerfen, wer die Subjekte und Akteure der Geschichte waren und heute noch sind. Wessen Fortschritt ist mit der Idee der Emanzipation gemeint? Dem Begriff „Mündigkeit“ in seiner inneren Widersprüchlichkeit, die durch kritische Bildungstheorie herausgearbeitet worden ist und unter den bürgerlichen gesellschaftlichen Bedingungen gesehen wird, ist also die Dimension kolonialer Macht und Herrschaft inhärent (vgl. Messerschmidt 2007, S. 149). In diesem Sinne ist die Mündigkeit in doppelter Hinsicht in sich widersprüchlich: Die Pädagogik trägt dazu bei, das gesellschaftlich vermittelte Wissen über die Welt zu reflektieren und dadurch die Subjekte kritikfähig zu machen. Aber zugleich fungiert sie dadurch als funktionaler Teil der Unterwerfung in die Reproduktion globalisierter kapitalistischer Herrschaftsverhältnisse, die gleichzeitig mit den geistigen und strukturellen Effekten der kolonialen Geschichte verknüpft sind. Das autonom-mündige Subjekt stellt sich durch die Selbstunterwerfung in das Verwertungsprinzip und das Profitieren von bürgerlich gesellschaftlichen Verhältnissen in den gebrochenen Formen dar, für die die kolonialen Konstruktionen von „Anderen“ konstitutiv sind. Analyse und Kritik der Widersprüchlichkeit der Bildung bzw. Pädagogik unter den globalisierten gesellschaftlichen Bedingungen können also geschärft werden, indem der Zusammenhang zwischen den Globalisierungsprozessen und der ihm zugrunde liegenden kolonialen Vorgeschichte als Bedingungen der Gegenwart der Pädagogik reflektiert wird.

Der Verweis Dias' auf die „Strukturgebundenheit und Situationsbedingtheit“ (Dias 1997, S. 324) von Pädagogik radikalisiert somit die materialistisch-kritische Globalisierungsanalyse von Koneffke (2004), nämlich die widersprüchliche Verfasstheit der Pädagogik in den bürgerlichen Globalisierungsprozessen. Der Ansatz Dias' (1997) fordert die Pädagogik zur selbstkritischen Reflexion von Begriffen, Ideen und Praxen auf. Kritische Pädagogik, die Emanzipation und Mündigkeit beansprucht und zugleich ihren inneren Widerspruch reflektiert, kann die damit begangenen Gewaltgeschichten aus der transnationalen Perspektive in ihre kritische Analyse bürgerlicher Reproduktionsprozesse und die Verstrickung von Pädagogik in diese Prozesse einbeziehen (vgl. Messerschmidt 2007, S. 149f.). Die Analyse über die inneren Brüche der Mündigkeit zum Ziel von Emanzipation ist somit über den Bezug auf europäische Traditionen der Bildungstheorien hinaus auf die transnationalen Aspekte zu beziehen (vgl. ebd.). Das bedeutet für die kritische Pädagogik, sowohl globale Auswirkungen als auch die Konstitutionen herrschender Bildungsideen kenntlich zu machen. Chirly Dos Santos-Stubbe beschreibt den gegenwärtigen widersprüchlichen Umgang der Wissenschaft zum Kolonialismus und Rassismus wie folgt: „Sie (die Wissenschaftler/innen, E-Y. H.) kommentieren oft in moralischer Hinsicht, dass

Gewalt gegen anders Denkende oder anders Aussehende nicht ausgeübt werden darf, aber sie übersehen, dass ihre Forschungsergebnisse häufig geradezu Politik und Gesellschaft untermauern, um Abgrenzungslinien zu ziehen und die so gepriesene globale Welt in der Praxis räumlich und geistig so eng wie möglich zu halten“ (Santos-Stubbe 1999, S. 129).

Dieser pädagogische, gesellschaftlich-historische Rahmen der Machtstruktur sollte zum Anknüpfungspunkt für den selbstkritischen Umgang mit der pädagogischen Globalisierungskritik zum Ziel der Entwicklung humaner, solidarischer und globaler Verhältnisse werden. Die Auseinandersetzung mit Kolonialismus und Rassismus als integralem Bestandteil europäischer Bildungsvorstellungen kann insofern den Blick für die innere Widersprüchlichkeit von Bildung im globalen Kontext und die partikuläre Vorstellung von Mündigkeit öffnen. Frantz Fanon schreibt Zutreffendes: „Der bürgerlichen Ideologie, die die Wesensgleichheit der Menschen proklamiert, gelingt es, die ihr eigene Logik zu bewahren, indem sie die Untermenschen auffordert, sich durch die westliche Humanität, die sie verkörpert, zu vermenschlichen“ (Fanon 1967, S. 126). Dieser Aspekt ist angesichts der Lage bedeutend, in der die westlich emanzipatorischen Ideale und Vorstellungen nicht nur Menschenbilder, sondern auch Politikvorstellungen in der ganzen Welt hegemonisieren und beherrschen. Sie sind nach wie vor theoretische Grundlage für Bildungsbegriffe und Bildungssysteme (vgl. Schirilla 1999, S. 61). Das bedeutet, dass die westlichen emanzipatorischen Ideale einerseits ein befreiendes zivilisatorisches Versprechen darstellen. Andererseits enthalten sie abwertendes Denken gegenüber den Menschenbildern, Welterklärungsmodellen und Denktraditionen anderer Gesellschaften und stellen sich als das einzige Modell für alle Gesellschaftsentwicklung dar (ebd.).

Ich plädiere daher für eine Weiterentwicklung der kritischen Bildungstheorie, die durch die historisch bestimmten Wissensordnungen der Pädagogik untergegangenen differenten Erfahrungen und Sichtweisen der „Anderen“ wahrzunehmen und dadurch die Pädagogikgeschichte, die Begriffe und Praxen in globaler Perspektive, neu zu reflektieren. Dadurch kann die kritische Bildungstheorie die Bedingungen in den Blick nehmen, unter denen die Marginalisierten ihre Perspektiven und Erfahrungen einbringen oder unter denen das Einbringen dieser Perspektiven verhindert wird. Die Perspektivenerweiterung um die emanzipatorischen Ideen und Begriffe wie Mündigkeit durch das Wahrnehmen unterschiedlicher Erfahrungen der Ungleichheiten trägt also dazu bei, sich den Grenzen eigener Horizonte und Denkweisen bewusst zu werden. Das ermöglicht es uns, die in der eigenen Situation verborgenen Mechanismen der Ausgrenzungsprozesse unter die Lupe zu nehmen. Wie sich das Widerspruchsverhältnis von Pädagogik und globalen

Herrschaftsverhältnissen mit den heterogenen Erfahrungen im Nord-Süd-Kontext historisch entwickelt hat, stelle ich im Folgenden anknüpfend an den Ansatz Ernest Jouhys dar.

Ambivalenz von Bildungshilfe

Jouhy (1985) geht in seiner Beschäftigung mit der „Dritten Welt“³² der widersprüchlichen Entwicklung in den Drittweltländern nach der formalen Unabhängigkeit des Kolonialismus während ihres gesellschaftlichen Umbruches nach, und macht dabei auf die Mitwirkung von Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung bei der Entstehung der Herrschaft und der Abhängigkeitsverhältnisse aufmerksam. Für Jouhy sind herrschende (Bildungs-) Ideen insofern widersprüchlich, dass sie nicht nur die Ideen der herrschenden Gruppen darstellen, sondern auch den innovatorischen Gedanken und Bildungsvorstellungen entspringen (vgl. Jouhy 1985, S. 3). Die herrschenden Bildungsideen sind also die Ergebnisse der Prozesse, in denen man sich die Inhalte und Formen der herrschenden gesellschaftlichen Ideen und Organisationen aneignet und sich damit kritisch auseinandersetzt: „Die Ideen der herrschenden Klasse sind also sowohl als Ideen der etablierten Herrschaft zu verstehen wie auch als derjenigen, die sich aus den Reihen dieser Klassen kommend, gegen den Inhalt und die Form des etablierten Denkens und Verhaltens auflehnen“ (Jouhy 1985, S. 4). Die Problematik der Wiederkehr der Herrschaftsformen des Imperialismus, die wirtschaftlich-politischen und auch die geistigen Abhängigkeiten der Drittweltländer von den ehemaligen Kolonialmächten, sowohl vom Westen als auch von den Industrienationen des „realen Sozialismus“, sind als Nachwirkungen der kolonialen Erfahrungen zu verstehen. Sie zeigen sich, Jouhy zufolge, nicht nur im zweckrationalen Herrschaftsinteresse der imperialistischen Modernisierung, z.B. im Transfer der formalen Bildung, sondern auch in den Ideen und pädagogischen Praktiken ihrer Gegner, welche die bestehenden Verhältnisse zu verändern verursachen (vgl. ebd., S. 4f.).

An diesem Punkt nennt Jouhy den Doppelcharakter der Machteliten bei den Phänomenen des ökonomisch-sozialen und kulturellen Umbruches. Sowohl rationale, fortschrittliche und demokratisch-emanzipatorische Eliten, welche im Zuge ihres antiimperialistischen Kampfes von den marxistischen Ideen inspiriert wurden, als auch neo-imperialistische Eliten, die mit der Unterstützung des westlichen Imperialismus den Massen den

³² Seine Überlegungen bezüglich der Bildungsforschung in der „Dritten Welt“ richteten sich in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts nach den „Vorschlägen für Projekte der Bildungsforschung“ und nach der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Forschung über die Länder der „Dritten Welt“.

Gruppenegoismus und die „Kultur des Schweigens“ (Paulo Freire) aufzwingen, seien ihrerseits selbst in Herrschaftsverhältnisse verstrickt, denn sie haben grundsätzliche Gemeinsamkeiten. Diese liegen Jouhy zufolge in der Bildung und ihrer Beteiligung an der „Entwicklung moderner Produktionsweisen“, die mit der weltwirtschaftlichen Kooperation und Konkurrenz einhergeht. Zudem kann die jeweilige Macht nur durch Bildung erobert und bewahrt werden. Bildung dient in diesem Prozess als Herrschaftsinstrument, als „die effektive Kompetenz als Voraussetzung für die gesellschaftliche und individuelle Produktionsleistung“ (Jouhy 1985, S. 7). Die durch die Bildung erworbene wissenschaftlich-technische Kompetenz wird ihm zufolge im Zuge der Modernisierungsprozesse dazu eingesetzt, sowohl die Abhängigkeit nach außen als auch ihren Machtanspruch nach innen zu verfestigen, und die Herrschaftsverhältnisse zu stärken (ebd., S. 7). Diese gesellschaftlichen Bedingungen machen Erziehung und Bildung „zu einem sozial-selektiven Mechanismus“ (ebd., S. 9f.). Je mehr die Drittweltländer sich Wissenschaft und Bildung aneignen, desto stärker werden die Herrschaftsverhältnisse vertieft, indem sie sich um Modernisierung und um eine scheinbar zu bildende homogene nationale Identität zu bemühen und damit Machtpositionen erlangen. Dies wiederum heißt, dass die Herrschaftsseite in ihrer historischen Entwicklung ohne „direkte Verbindung mit der weltweiten Explosion der Produktionsweisen, also mit dem Umbruch der Produktions-, Verkehrs- und Lebensverhältnisse durch Wissenschaft und Bildung der herrschenden Industriekultur selbst“ nicht denkbar ist (vgl. Jouhy 1985, S. 10). Die Probleme, die nach der Zeit der Unabhängigkeit vom Kolonialismus auftraten, gingen insofern nicht nur aus der imperialistischen Herrschaft, sondern auch aus den radikal politisch-sozialen Revolutionen selbst hervor, die ursprüngliche Probleme lösen und Abhängigkeitsverhältnisse verändern wollten, welche aber ihrerseits selbst wiederum in die globalen Herrschaftsverhältnisse verstrickt waren. Dies meint, dass die revolutionäre Machtelite grundsätzlich der etablierten imperialistischen Herrschaft ähnlich ist. Vor dem Hintergrund dieser historischen Prozesse kritisiert Jouhy die eindimensionale Kritik nach außen und die Illusion bzw. den Glauben an die autochthone Entwicklung der Drittweltländer: „Es kann für eine theoretische Bewältigung der Bildungsproblematik der Dritten Welt nicht genügen, die katastrophalen Folgen des universalen Umbruchs nur den Herrschaftsformen des Imperialismus zuzuschreiben, ohne sich an die Wurzeln der Verbindung vorzugraben, die zwischen Herrschaft und Modernisierungskompetenz bestehen“ (Jouhy 1985, S. 10). Erziehung und Bildung sind in ihrer Geschichte mit den globalen Herrschaftsverhältnissen und ihren eigenen inneren Herrschaftsstrukturen verflochten, in denen die kolonialen

Erfahrungen ihre Spuren hinterlassen haben.

Das Herrschaftsmoment in der Bildung ist jedoch nach Jouhy ambivalent, da die Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnisse, die mit den zweckrationalen politischen Interessen des Kolonialismus und der gesellschaftswissenschaftlichen, rationalen und pädagogischen Kultur einhergehen, nach Auffassung Jouhys nicht nur die „Entmachtung der Abhängigen“ durch die Massenbildung und das Bildungswesen, sondern auch die Bedürfnisse der Unterdrückten erzeugt haben, die aufgrund der materiellen und geistigen Entwicklung der Produktivkräfte auch zur Emanzipation anregen. Die Bedürfnisse der unterdrückten bäuerlichen Massen in Erziehung und Bildung, die erst die einheimischen Machteliten erzeugt haben, sind auch die Bedürfnisse einer hochgradig arbeitsteiligen, rational gesteuerten, wissenschaftlich-technisch entfalteten Gesellschaft im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung (vgl. Jouhy 1985, S. 12). Damit weist Jouhy auf das Moment der engen Verflechtung von Bildungsinhalten und Bildungsformen mit den Nachwirkungen der Erfahrungen des Kolonialismus und Imperialismus sowie auf die Situation des Dilemmas der Bildung hin. Dieses Dilemma wird dadurch gekennzeichnet, dass einerseits die moderne Entwicklung und damit die Zunahme der Rationalität notwendigerweise vollzogen werden muss, was aber zugleich dazu beiträgt, die Abhängigkeitsverhältnisse zu zementieren, da die angeeigneten Bildungsinhalte und -formen zur „Sprachlosigkeit der herrschenden Bildungsideen gegenüber den Problemen (führen), die die technisch-wissenschaftliche Kultur im Weltmaßstab erzeugt“ (ebd., S. 10). Die Kritik an der kolonialistischen Kulturpolitik vom Blickfeld einer Bildungsphilosophie aus, blendet ihre eigenen bildungspolitischen Folgen aus und verkennt dadurch den eigenen Anteil an diesem widersprüchlichen Entwicklungsprozess (vgl. Jouhy 1985, S. 10). Aus seiner Analyse der widersprüchlichen Entwicklung im Süden kritisiert Jouhy daher die „missionarische Bildungszuversicht und die Vorstellung von der „uneigennützigen Bildungshilfe“ der Industrienationen (ebd., S. 5).

Der Ansatz Jouhys zeigt, dass der Widerspruch der Bildung sich im Zuge der widersprüchlich verlaufenden Modernisierungsprozesse basierend auf den jeweils eigenen historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen entwickelt hat, die zugleich auch mit universeller Rationalität einhergehen und dabei aber eine spezifisch eigene Herrschaftsseite produzieren. Auf dem Hintergrund der Verflechtung mit den Nachwirkungen kolonialer Erfahrungen im Süden lässt sich für Jouhy aus der unmarkierten Sprechposition heraus keine universelle Analyse des widersprüchlichen Bildungsbegriffes beanspruchen. Die Widerspruchsanalyse von Bildung und Herrschaft,

von der Befreiung bis zur Unterwerfung, erfolgt konkret, indem sie sich sowohl auf internen Kolonialismus als auch auf externe neoimperialistische Herrschaft der Gesellschaften im Süden selbst bezieht. Für die Pädagogik im Süden bedeutet dies auch, dass das eigene Bildungsverständnis ein historisches Produkt der Globalität und Kolonialgeschichte ist. Das bedeutet auch, dass man seine eigenen Problemlagen im Süden nur im Kontext hegemonialer Diskurse artikulieren kann, was schließlich zur Stabilisierung von Abhängigkeitsverhältnissen beiträgt.

Die kritische Bildungstheorie, die vom widersprüchlichen Bildungsverständnis ausgeht, kann ausdifferenziert und verschärft werden, indem sie den unmarkierten, europäisch-partikularen Bildungsbegriff aus globaler Perspektive relativiert und die komplexen und widersprüchlichen Bildungsgeschichten als Effekte des Kolonialismus sowie die eigene Verstrickung in koloniale Herrschaftsmuster reflektiert.

Ethnozentrismus und Universalismus in der Pädagogik

Aus der Beschreibung des historischen Zusammenhanges von Bildungsideen, ihrer Herrschaftsseite und der widersprüchlichen Entwicklung der Nord-Süd-Beziehungen ergibt sich die Frage, wie mit den universal-humanen Bildungsideen und dem rational-wissenschaftlichen Denken in der Pädagogik umzugehen ist, die doch mit Herrschaft eng zusammenhängen und daher nur partikular und beschränkt sind. Die heute weltweit gültigen universalen Begriffe wie Entwicklung, Fortschritt, Emanzipation, Freiheit, Selbstbestimmung und individuelle Autonomie, ebenso wie die wissenschaftlich-technischen Denkmodelle und Verhaltensweisen haben einen gemeinsamen Ursprung im europäischen Bürgertum und sind „herrschende Ideen“, die für sich Universalität beanspruchen (vgl. Jouhy 1985, S. 45). Die universale euroamerikanische Wissenschaft und Philosophie erscheinen als brüchig und fragwürdig, weil sie im Weltmaßstab schließlich zur Krise der kapitalistischen und sozialistischen Entwicklung und ihrer Zweckrationalität geführt haben.

Jouhy analysiert in diesem Zusammenhang die ambivalenten Momente im Umgang mit europäischer Universalität und ihren Folgen als Kolonialismus in universitären Kontexten und sozialen Bewegungen der Intellektuellen im Norden und Süden. Dabei stellt er in der kritischen Haltung der euroamerikanischen Wissenschaftler gegenüber ihrer eigenen Tradition und deren Folgen die Tendenz zur „Abkehr vom eigenen kulturellen Erbe des 18. und 19. Jahrhunderts“ und damit „wissenschaftsfeindliche“ Richtungen im Norden fest.

Hingegen werden die europäischen Philosophien im Süden mit dem eigenen Erbe kreativ verarbeitet (Jouhy 1985, S. 51). Das Aufnehmen wissenschaftlich-technischer Kompetenz der „Drittweltwissenschaft“ (ebd.) wird im Norden Jouhy zufolge skeptisch betrachtet. Die Intellektuellen im Norden erblicken einen alternativen Weg aufgrund der Kritik der wissenschaftlichen Rationalität und Technik „in den traditionellen Stammeskulturen“ oder „metaphysischen und religiösen Quellen“ der alten Kulturen. Das natur- und humanwissenschaftliche Denken hat, nach Auffassung der Intellektuellen im Norden, als direktes Herrschaftsmittel zum Imperialismus in der „Dritten Welt“ geführt. Dagegen versuchen die Intellektuellen der „Dritten Welt“, einen anderen Weg aus der Kritik am neo-imperialistischen Kulturtransfer und den Machteliten zu finden, indem sie die gescheiterte euro-amerikanische Wissenschaft basierend auf den eigenen antiimperialistischen Kulturen eigenständig anwenden und durchsetzen. Mit der Aneignung des europäischen Aufklärungs- und Entwicklungsdenkens erscheinen aber die eigenen traditionellen Denkansätze kritisch und fragwürdig (vgl. ebd., S. 52).

Diese Suchbewegungen des Denkens und die Problemwahrnehmung der beiden Seiten richten sich also nach außen, anstatt die der Orientierung des Denkens selbst zugrunde gelegten Wertmaßstäbe zu hinterfragen. „Beiden entgegengesetzten und doch politisch miteinander verbrüderten Bewegungen scheint der Ethnozentrismus nicht in der eigenen, sondern in der anderen Welt und Kultur zu liegen“ (ebd., S. 52).

Die Vorstellung, es gäbe einen vom Kolonialismus und Imperialismus freien und universal gültigen Maßstab des Umganges mit der Natur, der humane Wahrnehmung sowie rationale Logik ist, setzt die Universalität voraus, indem dem Ethnozentrismus ein vorurteilsfreier Universalismus entgegengesetzt wird. Diese Denkweise ist daher selbst ethnozentrisch, d.h. eine historisch erzeugte Idee einer herrschenden Gruppe (vgl. ebd., S. 45). Die Geschichte kolonialer Herrschaft zeigt, dass ein universaler Anspruch der Wissenschaft, Rationalität und Vernunft immer nur die Ideen einer herrschenden Gruppe, partikular und gruppenzentriert, sowie schließlich ethnozentrisch, sind.

Die Frage, wie mit dem rational-wissenschaftlichen Denken und einer diesem Denken entsprechenden Technik als ethnozentrischen Herrschaftsanspruch umzugehen ist und wie dabei dennoch die Möglichkeit der freiheitlichen Dimension bestehen kann, erklärt Jouhy aus der Perspektive der teleo- und der historisch-kausalen Analyse. Für ihn sind die Wahrnehmungen von Individuen und Gruppen bezogen auf Probleme und Wirklichkeit ethnozentrisch und auch universal: „Dass Natur und Mensch *wertend* angegangen werden, ist die universelle Gemeinsamkeit aller Kulturen“ (vgl. Jouhy 1985, S. 46, Hervorh. im

Original).

Das Wahrnehmen, Denken und Aneignen von Natur ist daher nach Jouhy für jede Kultur ambivalent. Sie beinhalten den Aspekt der notwendigen Prozesse der Einordnung des Wahrgenommenen in die verinnerlichten gewohnten Wertsysteme, damit die Menschen in ihrem Leben überhaupt Orientierungen zur Existenzbewältigung finden und damit funktional für die Herrschaft sein können. Andererseits treten in den Wahrnehmungen und Deutungsvorgängen die Momente der „Wertung“ auf: „Bereits die Wahrnehmung der Wirklichkeit beinhaltet die ethnozentrische Erfahrung und den Entwurf“ (ebd., S. 47). Jedes Wahrnehmen der Wirklichkeit und ihre subjektive Wertung vollziehe sich also nicht autonom, sondern innerhalb der mit der Zeit akkumulierten Denksysteme und -muster, die aber je nach konkreter Situation nicht deterministisch, sondern änderbar sind. Daher erweist die Wertung individueller und ethnischer Identitäten sich als subjektive Leistung und zeigt zugleich ihre Beschränktheit auf. Sie unterliegt daher den historisch-gesellschaftlichen wie persönlichen Einschränkungen. Das Denken und Selbstbewusstsein sind von der Art der Einsicht, Einschätzung und Vorstellung beeinflusst, die sich die Ethnien und Individuen von der vorgegebenen Situation machen (vgl. Jouhy 1985, S. 59). Die Wertung ist auf eine konkrete Realität bezogen, die individuell oder kollektiv erfahren wurde. Aber sie ist nach Jouhy zielgerichtet: „Zielgerichtetheit der Wertungen ist mithin ein konstituierendes Element jeder Kultur, Klasse und jedes Individuums“ (ebd., S. 59). Unsere subjektive Einstellung, Empfindung, Existenzbewältigung und unsere subjektiven Denksysteme sowie Bewertungsmuster beinhalten also „das Allgemeingültige, Intersubjektive und Interethnische“ (ebd., S. 46). Es ist ein Grundbedürfnis jedes Individuums und jeder Kultur, gesellschaftliche Erscheinungen sowie kollektive und individuelle Erfahrungen einer logisch-intersubjektiven Deutung zugänglich zu machen (ebd., S. 56). Akkumuliertes Wissen und Fühlen bilden die Grundlagen für diese Zielsetzungen. Dafür setzen sich die Individuen und Gruppen nach eigenem Urteil und eigener Deutung mit tradierten und verinnerlichten Wissen auseinander und machen einen Entwurf innerhalb dieser „Wertwelten“ (ebd., S. 64). Daher ist Jouhy zufolge jede Kultur die Folge und Leistung dieses zielgerichteten Handelns einzelner Subjekte, indem sie der subjektiv wahrgenommenen und angeeigneten Wirklichkeit und den entsprechenden Erfahrungen Sinn geben.

Diese Vorgänge der Wertungen vollziehen sich also in einem gesellschaftlichen Kontext. Dieser gesellschaftliche Bedingungs Zusammenhang ist durch tradierte Denk- und Wertsysteme einer bestimmten ethnischen Kultur und auch von den einzelnen Menschen

vor dem Hintergrund der eigenen individuellen Erfahrungen subjektiv beeinflusst. Insofern enthält jede Deutung der Interaktionsprozesse subjektive, partikulare und universale Elemente und ist somit wandelbar. Je nachdem, wie der gesellschaftliche Bedingungs-zusammenhang subjektiv und historisch gedeutet wird, kann er von einzelnen Menschen dementsprechend unterschiedlich beurteilt und gestaltet werden. Das heißt, dass die Wertung, das Wahrnehmen und das verändernde Handeln durch den Kontext bedingt sind, in dem jenes Individuum sich befindet und seine Werte und Normen notwendigerweise verinnerlicht. Insofern bedeutet der Ethnozentrismus für Jouhy eine historisch-gesellschaftliche Verankerung eines eigenen Wertmaßstabes der Identität und stellt zugleich die Voraussetzungen für veränderndes Handeln und Zielsetzungen dar. In diesem Sinne soll der Ethnozentrismus zum Ausgangspunkt (vgl. Jouhy 1985, S. 67) aller pädagogischen Zielsetzungen werden. Unter dieser Perspektive ist eine objektive, neutrale Deutung Fiktion, die ihren beschränkten Kontext nicht beachtet und die partikulare Universalität für sich beansprucht.

Bezogen auf die Probleme der Orientierung des Denkens der Intellektuellen im Norden und Süden bedeutet dies, dass die Forschenden und die pädagogisch Handelnden im Norden und Süden ihrerseits ihren eigenen situierten Handlungszusammenhang und eigene Wertemaßstäbe zum Ausgangspunkt ihrer kritischen Reflexion machen sollen, um damit diese Grenzen als historisch-gesellschaftliche und subjektive Einschränkungen anzuerkennen. Vor diesem Hintergrund schlägt Jouhy vor, sich gegen die Wissenschaft und Bildung in europäischer Tradition nicht einfach aufzulehnen, sondern sie als Voraussetzung für die Zielvorstellungen zu erkennen. Die Individuen nehmen sich nicht nur als subjektiv beschränkt wahr, sondern als „Interpreten der gesellschaftlichen Erwartungen“ (vgl. Jouhy 1985, S. 73). Die rationale Analyse, über die eigene Kultur wertend zu entscheiden und den eigenen kulturellen Standort einer kritischen Überprüfung zu unterziehen, ist unverzichtbar für veränderndes Handeln. Daher sollten dominante Wertvorstellungen eigenständig und gemäß ihren eigenen Bedürfnissen verarbeitet und genutzt werden. In der „Einstellung und dem Bewusstsein der Angewiesenheit auf die anderen Ethnien bzw. die anderen Individuen“ (ebd., S. 48) sieht Jouhy Grundvoraussetzung und Perspektive für Pädagogik in der Weltgesellschaft. Diese standortbeschränkte Einstellung ist das Werkzeug der Veränderung konkreter Situationen und der historisch oder biografisch bedingten Probleme. Der Verzicht auf eigene Wertungen und Zielsetzungen sowie Entscheidungen in Pädagogik oder Politik bedeutet Flucht vor der Wirklichkeit, in die man durch die historische Konstellation gestellt ist (vgl. Jouhy 1985, S. 67). In diesem Zusammenhang betont Jouhy

die universelle Einsicht, die sowohl die Beschränktheit des ethnozentrisch eigenen Standortes als auch die Gemeinsamkeit aller Kulturen erkennt, die das Ergebnis aktiver, sozialer und individualitätiger Auseinandersetzung mit ihren objektiven Faktoren physischer und historisch-gesellschaftlicher Konstellation ist. Damit verweist er auf die emanzipatorischen Potenziale und die Handlungsfähigkeit, dass sich alle Individuen und Gruppen aktiv mit den Deutungssystemen ihrer eigenen jeweiligen konkreten Situation auseinandersetzen und der erlebten Realität und den intersubjektiven Zielvorstellungen Sinn geben.

Pädagogik im globalen Kontext heißt also weder Verkündung und Übertragung universeller Werte mit missionarischer Bildungszuversicht oder Vorstellung uneigennütziger Bildungshilfe, noch die Beschränkung auf die Werte und Normen der projizierten, für authentisch erachteten Kulturen. Sie soll das Eingebundensein in einen konkreten gesellschaftlich-kulturellen Kontext und die eigenen Quellen der tradierten Wertsysteme erkennen. Die kritische Rationalität bedarf dafür der Bewertung der eigenen Kultur und ihrer zugrunde liegenden Wertmaßstäbe, was die Bereitschaft zu „kultureller Selbstreflexion“ (vgl. Nestvogel 2003, S. 188) voraussetzt; d.h. es zu akzeptieren, dass ich eine bestimmte Kultur verinnerlicht habe, aus deren historisch tradierten Sinnvorräten ich in der Auseinandersetzung mit meiner Umwelt Deutungs-, Handlungs- und Sprachmuster schöpfe.

Universalitätsanspruch und Differenz in Ungleichheitsverhältnissen

Pädagogik geht in ihrer Konzeptualisierung und Umsetzung in die Praxis davon aus, dass sie für alle gilt. Dabei machen die Begriffe Freiheit und Gleichheit als zentrale Kategorien das Selbstverständnis der Pädagogik aus und sind Bestandteile des westlich-zivilisatorischen Selbstverständnisses und seines Überlegenheitsgefühls. Die Frage ist, inwiefern die Pädagogik die Sensibilität für die Differenz im Kontext der Kritik am westlich geprägten Universalitätsanspruch beanspruchen kann, ohne dabei den universalen Anspruch auf die politische Veränderung bestehender gesellschaftlichen und sozial-ungleichen Situationen aufzugeben.

Zum Umgang mit der Universalismuskritik

Nausikaa Schirilla geht dem Autonomiebegriff der Subjektkonzeption und des verändernden Handelns mit den universalen und freiheitlich-aufklärerischen Annahmen nach und macht auf den ihnen vorausgesetzten westlich geprägten Universalitätsanspruch aufmerksam, der die dominanten Diskurse über Begrifflichkeiten der Wissenschaft und Praxis, wie die Emanzipation des Menschen und der Gleichheit, prägt. Sie bezieht sich dabei auf moderne Denkfiguren und Weltanschauungen und fragt danach, wie diese Konzeptionen universalisierbar seien, welche kulturellen Weltanschauungen, Menschenvorstellungen und damit verbundenen Selbstdeutungen und Ausschließungen in den emanzipatorischen Positionen bzw. Konzeptionen enthalten sind (vgl. Schirilla 2003, S. 10).

Das Subjektkonzept und das westliche³³ Selbstbewusstsein werden in ihrer Untersuchung in der Kategorie der (kulturellen) Differenz relativiert. Schirilla zeigt eine andere - für die autonome Subjektbildung - konstitutive Gewaltseite auf und stellt den Universalismus ins Verhältnis zu dem „Anderen“, ohne jedoch dabei die freiheitlichen, aufklärerischen Gehalte ganz aufzugeben. Ihre Kritik setzt also die kritisierte Konzeption und das Gleichheitspostulat voraus und verweist auf die Hegemonieansprüche des Westens bzw. des modernen Subjektsbegriffs mit seinen spezifisch bestimmten Vorstellungen über Menschlichkeit, Freiheit und Vernunft. Damit betont Schirilla, dass Begriffe wie Freiheit, Selbstbestimmung und Geschlechtergleichheit in den entsprechenden philosophisch-pädagogischen Konzeptionen zwar westlich geprägt worden und zu dominanten Diskursen geworden sind, die die Vorstellungen, Menschenbilder und Politikvorstellungen in der ganzen Welt hegemonisieren und beherrschen. Diese seien jedoch nicht einfach zu negieren, sondern anders zu definieren. Damit postuliert sie die Anregung einer Selbstreflexion der Wissenschaftskonzepte auf die in ihnen enthaltenen Ausschließungsmomente und konfrontiert das europäische Denken hinsichtlich seines Anderen mit seinen Grenzen.

Die Autorin problematisiert, dass die westlichen emanzipatorischen Ideale einen universalen Anspruch erheben und sich als das einzige Modell für die Menschheitsentwicklung sehen, indem sie die Menschenbilder, Welterklärungsmodelle und

³³ Die Begriffe „westlich“ („europäisch“) und „nicht-westlich“ („außereuropäisch“) werden nicht „als vorgängig bestehende Einheiten“ verstanden, sondern als „diskursive Abgrenzungen“ und Definitionen, die durch die europäische Wissensordnung und ihre Institutionalisierung entstandene Produkte sind (vgl. Conrad/Randeria 2002, S. 11). Schirilla weist auch darauf hin, dass „es keine wirklich brauchbaren Begriffe zur Kennzeichnung der ehemals kolonisierten Länder, der sogenannten Dritten Welt oder der Entwicklungsländer (gibt)“ (vgl. Schirilla 2003, S.10). Dass hier ein „Süden“ und ein „Westen“ sprachlich gebraucht und einander gegenübergestellt wird, ist insofern problematisch, als dass zwei einheitliche Größen so einheitlich nicht sind und sich zudem sehr vermischt haben (vgl. ebd., S. 10f.).

Denktraditionen anderer Gesellschaften abwerten und somit die Wissenschaftstraditionen der Länder des Südens degradieren und auslöschen. Schließlich leugnen sie die Folgen ökonomischer und sozialpolitischer Zerstörungen (vgl. Schirilla 2003, S. 10f). Beispielsweise gilt es im Zusammenhang mit dem Gebrauch des Begriffs Handlungsfähigkeit, der in vielen emanzipatorisch-gesellschaftskritischen Theorien verwendet wird, zu erfragen: Mit welchen Vorstellungen und Bildern ist dieser Begriff verbunden? Der Gedanke des autonomen Subjektes in Europa „war begleitet von der Genese (bzw. Konstruktion) eines nicht subjekthaften Anderen: den Menschen in den kolonisierten Ländern“ (ebd., S. 7). Die Negierung des Subjektstatus der „Anderen“ macht somit seine andere Seite aus. Das setzt die Annahme voraus, dass es keinen Subjektbegriff im oben beschriebenen Sinne in den nicht-westlichen Gesellschaften gibt, d.h. die „Anderen“ nicht autonom handeln können. Sie sind kollektivistisch und lassen sich in ihrem Handeln von den undurchschaubaren Zwängen leiten, die „wir“ durchschauen und sie davor retten wollen. Die Negierung der „Anderen“ und die Zuschreibung einer angeblich fehlenden Autonomie spielen dabei eine konstitutive Rolle für die Vorstellung autonom handelnder moderner Subjekte (vgl. Schirilla 2003, S. 13). Somit transportiert die Autonomie „ein spezifisches Phänomen der westlichen Gesellschaften“ (ebd., S. 39) und trägt eine koloniale Denkweise mit sich. Das spielt „als kulturunterscheidendes Moment“ eine Rolle und „hebt den Westen in seiner Einzigartigkeit hervor“ (ebd., S. 41). Unter diesem Aspekt taucht „das einzelne Individuum“ meist im Zusammenhang mit den entsprechenden „soziokulturellen Strukturen“ (ebd., S. 43) in den zahlreichen sozialwissenschaftlichen Theorien der Moderne auf, die modern, westlich, industriell, fortschrittlich und zivil sind. Die Analyse der „Sozialstrukturen“ unterstellt also zugleich, dass das autonome Individuum und seine Handlungsfähigkeit unter diesen gesellschaftlichen Zuständen vorstellbar sind und existieren (vgl. ebd., S. 46). Umgekehrt werden den „Anderen“ die vormodernen traditionellen Gesellschaftsmodelle zugeschrieben. „Das Problem des Ausschlusses nicht-moderner und damit außereuropäischer Kulturen aus dem Thema Handlungsfähigkeit wird auf dieser Ebene nur reproduziert“ (Schirilla 2003, S. 46). Die Vorstellung des autonomen Subjektes und seiner Handlungsfähigkeit lassen sich im Selbst begründen, das jedoch einen fiktiven Charakter besitzt, wird es doch durch die Fremdzuschreibung bzw. Weltbeschreibung konstruiert. Es beruht darauf, die Welt nach der eigenen partikularen Sichtweise zu beherrschen, zu gestalten und die „Anderen“ zu einem Objekt der Betrachtung und Ausbeutung zu machen (vgl. Schirilla 2003, S. 52), wie dies als konkrete Legitimationsstrategie an der Geschichte des Kolonialismus erkennbar ist.

Die Konstruktion und die Abgrenzung machen es gegenüber den „Anderen“ als nicht-handelnden Subjekten möglich. Dadurch erhebt das solch handelnde konstruierte Subjekt den Universalitätsanspruch, der als Allheilmittel für die Lösung der Probleme gesehen wird. Das koloniale Paradigma, die Gegensatzpaare westlich-nichtwestlich und vormodern, traditionell-modern sind an das Fortschrittsmodell und die Fortschrittsgewissheit hinsichtlich der Gesellschaftsentwicklung gebunden und homogenisieren die nicht-westlichen Gesellschaften. Diese binäre hierarchische Denkfigur, die auf einer Stufenentwicklung beruht, zeigt sich auch in den gesellschaftskritischen Ansätzen. Die Sozialphilosophie der Aufklärung und die kontinuierliche westliche Selbstreflexion gehen davon aus, dass die selbst beanspruchten Projekte der Emanzipation des Menschen zwar nicht vollständig realisiert sind. Dabei bleibt aber die Annahme bestehen, dass das Denken der Moderne nicht nur moderner, sondern auch humaner als die Ethik und Politik in den traditionellen Gesellschaften ist. So findet man beispielsweise bei Habermas, der den Anspruch vertritt, die Maßstäbe der westlichen Rationalität kritisch zu reflektieren und rational abzuleiten, anstatt sie vorauszusetzen, die These, dass das Denken sogenannter primitiver nicht-westlicher Gesellschaften mit den Denkstrukturen eines Kleinkindes gleichgesetzt wird (vgl. Linkenbach, zit. bei Schirilla 2003, S. 58f.). Aus der Sicht Habermas ist eine rationale Lebensführung von Individuen in den primitiven Gesellschaften nicht möglich (vgl. ebd.). Dabei wird unterstellt, dass nicht-westliche Gesellschaften, Kulturen und Individuen sich entwickeln und die kindlichen Denkstrukturen überwinden sollen und können, indem sie die Denkstrukturen westlich entwickelter Menschen übernehmen. Nach dem dabei unterstellten angeblich entwickelten rationalen Menschenbild können die Individuen anderer bzw. nicht-westlicher Gesellschaften bei Habermas - wie die westlich entwickelten Menschen - verschiedene Bereiche der Natur und Gesellschaft differenzieren und sich kritisch mit ihrer Gesellschaft auseinandersetzen. Diese Möglichkeiten des rationalen Umganges mit dem entwickelten Menschen bieten aber Habermas zufolge andere Gesellschaften und Individuen nicht. Deshalb sind für Habermas die Erwachsenen anderer Gesellschaften zwar erwachsen, aber sind „zurückgebliebene Erwachsene“ (vgl. Linkenbach, zit. bei Schirilla S. 58f.). Die „Anderen“ sind in dieser Denkfigur die potenziell Gleichen, Ungebildeten und Ungleichen, so dass es noch lange dauern werde, bis sie aufgeklärt wie „Wir“ (aufgeklärte Europäer) werden können.

Anlehnend an die Kritik am westlichen Universalitätsanspruch Linkenbachs vertritt Schirilla die Ansicht, dass „alle Menschen in gleicher Weise als Subjekte gesehen (werden),

die eine soziale Praxis gestalten, aber unterschiedlich gestalten, und die ein jeweils unterschiedliches Naturverhältnis eingehen“ (Schirilla 1999, S. 69). Aber die normierende evolutionstheoretische Betrachtungsweise „versperrt den Blick auf die in anderen Menschen- und Gesellschaftskonzeptionen enthaltenen Potentiale von Handlungsfähigkeit“ (Schirilla 2003, S. 69) und spricht ihnen ihren Subjektstatus ab.

Den Mechanismus der Konstruktion des „Anderen“ zu erkennen, ist für die Pädagogik deshalb so wichtig, weil sie von der Konzeption des vollkommenen menschlichen Wesens ausgeht und den autonomen Subjektbegriff für ihre Theoriebildung und Praxis voraussetzt. Die Auseinandersetzung mit den Konzepten und den heute noch gültigen Vorstellungen über das, was handlungsfähig, modern, selbstbewusst und rational ist, bildet die Selbstreflexion der Pädagogik. Sie ist eine Voraussetzung dafür, ihren Anteil an der Gewalt zu begreifen. In der Pädagogikgeschichte und Herausbildung der Menschenbilder sind Negation und Auslöschung der Anderen und damit ihre Setzung sowie Markierung als passiv angelegt. Jedes Sprechen über das Subjekt bewegt sich im Kontext kolonialer Geschichte und hegemonialer Bestrebungen und damit in den Strukturen der Unter- und Überlegenheit. Diese Macht- und Herrschaftsbeziehungen müssen in einer kritischen Theoriebildung einbezogen werden. Insofern muss „jeder Subjektbegriff sich damit auseinandersetzen und seine Kulturgebundenheit und damit auch seine gesellschaftliche und globale Positionierung mitthematisieren“ (Schirilla 2003, S. 10). Konzepte von Gleichheit und Freiheit müssen sich für die durch sie marginalisierten Perspektiven öffnen und sich kulturspezifisch differenzieren. Kritik am westlichen Universalitätsanspruch bedeutet daher nicht, freiheitliche Konzeptionen einfach abzulehnen, sondern es ist wichtig, zu erkennen, dass sie kein Monopol des westlichen Denkens ist und entsprechende soziale Bewegungen und Kämpfe auch nicht ausschließlich im Westen zu finden sind (vgl. Messerschmidt 2009, S. 27).

In nicht-westlichen Kontexten lassen sich viele Formen des rationalistischen Denkens und eine lange Geschichte von sozialen Bewegungen finden, die auf freiheitlichen Ideen basieren, welche jedoch anders praktiziert und angesichts der jeweiligen gesellschaftlichen Problematik selbständig immer wieder neu gestaltet werden.³⁴

³⁴ Beispielsweise zeigt Eun-Jeung Lee in ihrer Arbeit über den Konfuzianismus und Kapitalismus in Südostasien, dass der Konfuzianismus nicht per se „falsch“ und autoritär sei, sondern dem gesellschaftlichen Kontext unterliege. Je nach den jeweiligen gesellschaftlichen Interessen könne der Konfuzianismus als Ideologie dazu führen, autoritäre Regime in einigen Schwellenländern zu etablieren. Allerdings könne der Konfuzianismus auch als Widerstand z.B. in der Forderung nach Arbeiterpartizipation oder höheren Löhnen eingesetzt werden. Es gebe auch die durch hegemoniale Wahrnehmung unsichtbar gebliebenen zahlreichen Individualisierungsbewegungen in konfuzianisch geprägten Ländern, die auf der Lehre des Konfuzianismus beruhen (vgl. Lee, zit. bei Schirilla 2003, S. 79). In diesem Sinne sei der Übertragung des Schemas „Übergang vom Feudalismus in die Moderne“ und die Periodisierungen des europäischen Denkens auf andere Kulturen unangemessen. Eher sind die Dynamik der jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse und vielfältige andere

Gegen die Kritik am Universalitätsanspruch der westlich geprägten emanzipatorischen Vorstellungen lassen sich Einschränkungen aufzeigen, z.B. die Frage: „Ist Gleichheit nur eine westliche Idee?“ Entgegen dem Hegemonieanspruch der modernen westlichen Vernunft, die sich als ein Leitfaden für die Gesellschaftsentwicklung nicht-westlicher Gesellschaften setzt, wird als Gegenentwurf die Anerkennung der Vielfalt gleichwertiger Denktraditionen unterschiedlicher Kulturen und Gesellschaften hervorgehoben und auf die jeweilige Spezifität der eigenen Geschichte verwiesen. Dann wird dieser Kulturrelativismus mit seiner Betonung von Differenz mit der Frage konfrontiert, ob alle Entwürfe aller Gesellschaften dieser Welt gleichwertig nebeneinander stehen. Dieser Denkfigur wird jedoch unausgesprochen unterstellt, dass die Konzepte und Ideen vieler nicht-westlicher Gesellschaften eigenständige Traditionen und Erzählungen haben, die lokale authentische kulturelle Deutungen unberührt von einer westlichen Geistesgeschichte umfassen. Zudem dient der Versuch der Wiederbelebung einzelner Traditionslinien und der angeblich eigenen pädagogischen Konzeptionen meist dazu, statische Zustände des überzeitlichen und ahistorischen Ursprungs und personelle sowie kollektive Identität zu suggerieren.³⁵ Die Suche nach den eigenen Konzeptionen der Handlungsfähigkeit bleibt in einer Vorstellung getrennter und geschlossener Einheiten verhaftet, die genau den westlichen Universalitätsanspruch ausmachen.³⁶

Dagegen weist Schirilla darauf hin, dass freiheitliche und emanzipatorische Ansätze uns aus der westlichen Geschichte bekannt und westlich beeinflusst haben (vgl. Schirilla 1999, S. 61), denn viele nicht-westliche Gesellschaften haben sich mittlerweile westliche Institutionen und Ideen angeeignet. Daher kann jede Bestimmung wie Gleichheit, Freiheit und Veränderung infolge langer interkultureller Geschichte und Interaktionen zwischen den westlichen und nicht-westlichen Gesellschaften mit Referenz zum Westen gedacht und entworfen werden (vgl. Chakrabarty 2002, S. 304). Nach Auffassung Dipesh Chakrabartys sei daher erstens zu erkennen, dass das von Europa angeeignete Adjektiv „modern“ „ein Stück globale Geschichte“ sei, wobei es mit der Geschichte des europäischen Imperialismus zusammenhänge. Zweitens jedoch setze nicht allein Europa diese Universalisierung der Begriffe „modern“ und „freiheitlich“ durch, sondern beteiligten sich

Prozesse zu berücksichtigen, ohne dabei die globalen Kontexte zu vernachlässigen.

³⁵ Beispielsweise versucht man, den „Zerfall der Erziehung“ und den traditionellen Sitten entsprechend wieder rückgängig zu machen, als wenn dies ein „richtiges“ pädagogisches Konzept wäre, um den Universalismus der westlich-pädagogischen Konzeptionen zu überwinden. Dieser Versuch beachtet dabei jedoch nicht, dass er wiederum auf die Perspektive des Modernisierungsparadigmas rekurriert, die er kritisiert, und daher ebenso wenig dazu dient, den Universalismus zu überwinden.

³⁶ „In dieser positiven Besetzung (die Vielfalt anderer Welterklärungsmodelle nicht-westlicher Gesellschaften sowie Kulturen als absolute Gegenmodelle, als eine humanere, nicht-naturbeherrschende, nicht-individualistische Gegenwelt gegenüber dem Eigenen zu denken, E-Y. H.), bleibt die Annahme erhalten, die Anderen müssen anders sein, sie dürfen nicht so sein wie wir. Dies ist ein strukturelles Problem westlichen Denkens“ (Schirilla 1999, S. 64).

die Nationalismen der nichtwestlichen Gesellschaften gleichermaßen an diesen Prozess. Sie haben die Modernisierungsideologie verinnerlicht und den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext und ihre Herrschaftsstruktur entsprechend umstrukturiert (vgl. Chakrabarty 2002, S. 306). Zudem berufen sich viele Intellektuelle im Süden bei ihrer Forderung nach der Vielfalt der Wissensstrukturen auch auf das Gleichheitspostulat, das in den sozialen Bewegungen zur Erreichung der jeweiligen Ziele als Legitimationsgrundlage dient (vgl. Schirilla 1999, S. 62). Das bedeutet auch für westlich geprägte emanzipatorische Konzepte, dass sie einen langen interkulturellen, jedoch herrschaftlich verlaufenden Dialog der nicht-westlichen Denktraditionen beinhalten und somit nicht von den Europäern rein und eigenständig geschaffen wurden.³⁷ Für die Diskussion um Universalität und eine Anerkennung der Vielfalt hält Schirilla es deshalb für wichtig, die Einheit und Differenz in der Geschichte und den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsmomenten wie auch die spezifischen Eigenschaften einzelner Gesellschaften zu beachten.

Selbst- und Weltbilder aus der Sicht des Südens im Umgang mit der Kritik am westlichen Universalismus

Schirilla verweist auch auf hegemoniale Selbst- und Weltbilder aus der Perspektive nicht-westlicher Gesellschaften, also des Südens selbst, und zwar auf die eigene Verstrickung in die kritisierte für westlich geprägte hegemoniale Universalismusansprüche konstitutive duale Weltsicht. Dabei sind zwei Muster im Umgang mit der Kritik der Universalität und des zugrunde liegenden europäisch-westlichen Menschenbildes zu kennzeichnen: Zum einen wird die strukturell radikale Andersartigkeit in sozioökonomischer, politischer, kultureller, philosophischer oder sozialer Hinsicht betont (vgl. Schirilla 2003, S. 55) und dadurch die kulturell anderes gearteten Universalien gefordert. Am Beispiel der Position des afrikanischen Theologen und Philosophen Benezet Bujo zeigt Schirilla die kritisierte Denkweise, indem Buja den europäischen Universalitätsanspruch „aus afrikanischer Sicht“ in Frage stellt und behauptet, dass es im afrikanischen Denken sowohl ein Konzept des Individuums als auch einen Begriff für „die Rechte des Menschen“ gäbe. Der Mensch und das Ich werden aber nicht für sich selbst, sondern nur als ein Ich in der Gemeinschaft für die Anderen gedacht, definiert und beschrieben (vgl. ebd., S. 56 und ebd. S. 67.).

Schirilla betrachtet die von Buja beschriebene Idee der Einbindung der Person in den

³⁷ „Der Ursprung emanzipatorischer Konzeptionen (muss) nicht immer allein in Europa gesucht werden, da diese auch nicht-europäische Wurzeln haben können“ (vgl. Schirilla 1999, S. 74).

Kontext der Gemeinschaft im Hinblick auf den Umgang mit dem hegemonialen Universalitätsanspruch als eine alternative Möglichkeit. Doch problematisiert sie es dabei, dass das Konzept Bujos mit der Annahme des spezifisch afrikanischen Modells der Menschenrechte nicht rein und homogen zu denken ist, weil dabei viele Gegenbeispiele auch in den afrikanischen Gesellschaften, z.B. den zentralisierten Gesellschaften mit klarem Privateigentum beispielsweise ausblendet und auch in vielen nicht-afrikanischen Konzeptionen (in den Utopien, Entwürfen und Schriften westlicher Literatur, die seit Plato geäußert worden sind) und im sozialen Leben der europäischen Gesellschaft in der Gegenwart und Vergangenheit zu finden sind. Schirilla plädiert daher dafür, diesem Konzept ein einheitliches Modell afrikanischer Denkart entgegenzusetzen, in dem widerstreitende Ansätze afrikanischer Denker/innen selbst aufgenommen wird und dadurch eine z.B. im Namen „des einen Afrika“ bzw. „einer typisch afrikanischen Denkweise und eines typischen afrikanischen Denkens“ ausgeblendete Heterogenität zu erkennen, die sich aus vielen Durchmischungen und Interaktionen mit den verschiedenen Elementen der Moderne ergeben (vgl. Schirilla 2003, S. 58). Auf differentielle Anteile, die in jeder Kultur ursprünglich anwesend waren, sind und somit das Wesen der Kultur ausmachen, muss aufmerksam gemacht werden. Die Betonung der Homogenität der eigenen reinen Kultur ist eine Fiktion und ein historisch-politisches Konstrukt. Die Universalismuskritik ist mit der Machtfrage sowohl auf lokaler als auch internationaler Ebene verbunden und sollte die Aspekte der vielfachen Verflechtungen und der Verwobenheit zwischen den europäischen und außereuropäischen Gesellschaften in den Vordergrund der Analyse und Kritik rücken: Die „Diskussionen über Unterschiede und Parallelen können nur am Beispiel lokaler Traditionen und lokalen Wissens geführt werden“ (vgl. Schirilla 2003, S. 59).

Mit der Betonung des getrennten, geschlossenen und authentischen Denkmodells sowie mit diesen Traditionen einhergehend, lässt das zweite Muster sich im Umgang mit der Kritik an den westlichen Hegemonieansprüchen erkennen, nämlich die Annahme eines mächtigen Subjektes des Kolonialismus (vgl. Schirilla 2003, S. 75). Das autonom-souveräne Subjekt des Kolonialismus oder Neokolonialismus entstand und entsteht in der Beziehung zum anderen und subalternen Subjekt durch die Negierung des Subjektstatus der „Anderen“ und die Auslöschung der „Anderen“.

Schirilla kritisiert jedoch die einseitige Kritik aus der Perspektive des Südens an den westlichen Hegemonialansprüchen, indem die Kritik an den westlichen Hegemonieansprüchen dem Norden ein einheitliches und übermächtiges Subjekt zuschreibt (ebd., S. 75). Beispielsweise wird im Umgang mit der Globalisierungsproblematik im Süden (z.B.

im Namen „asiatischer Solidarität“ gegen den Westen) davon ausgegangen, dass der Westen als Ursache für die weltweite Ausbreitung und Diffusion europäischer Errungenschaften im Süden gesehen wird. Hierbei kann beispielsweise der Kapitalismus von Kulturen und Institutionen verstanden werden und als Ursache für die Verwestlichung traditioneller Kulturen nicht-westlicher Gesellschaften, die sich ansonsten scheinbar eigenständig unberührt vom Westen entwickelt hätten, gesehen werden. Die Kritik am westlichen Kulturalismus bzw. kultureller Überfremdung wird als herrschaftlich affirmativ gesehen, indem sie die vor allem im Zuge der wirtschaftlichen Modernisierungsprozesse entstandenen und entstehenden eigenen historischen Unterschiede und die spezifischen kulturellen sozialen Kontexte übersieht. Diese Ausblendung führt dazu, dass die Komplexität der eigenen Geschichte dem internalisierten Schema entsprechend auf eine universale Transformation traditionaler Kulturen durch den westlichen Fortschritt reduziert zu betrachten ist. Außerdem geraten durch die Kritikrichtung nach außen „die süd-internen Herrschaftsmechanismen“ (Schirilla 2003, S. 82), d.h. die Herrschaftsverhältnisse innerhalb der Länder des Südens, aus dem Blick, wenn immer nur der Norden dem Süden gegenübergestellt wird (ebd., S. 83).

Schirilla argumentiert dagegen: Das, was als westlich-hegemoniale Ansprüche in der Wissenschaft kritisiert wird, stellt „nur eine bestimmte Tradition“ dar, die sich gegen andere durchgesetzt hat“ (ebd., S. 70). Eine ausdifferenzierte Betrachtungsweise, die die Universalismuskritik aus der Perspektive des Südens anwendet, ist auf sich selbst zu beziehen, heterogene, unterschiedliche Ansätze, Brüche und Gegendiskurse in einer Kultur wahrzunehmen und die fiktive Einheit des Westens aufzubrechen.

Kwameh Appiah spricht in diesem Sinne von einer wechselseitigen Durchdringung, die es unmöglich macht, einzelne kulturelle Zentren als die allein Beeinflussenden auszumachen, wenn er auch immer wieder betont, dass die Durchdringung in ein ungleiches Verhältnis stattfindet und stets von einem westlich-amerikanischen Überlegenheitsanspruch begleitet wird. Der Verweis auf die fremden Wurzeln erschüttert auch diesen Überlegenheitsanspruch, indem er das Eigene als Fiktion entlarvt (vgl. Appiah, zit. bei Schirilla 2003, S. 80.). Für die Herausbildung des Eigenen ist das „Andere“ immer konstitutiv, wobei der Prozess der Durchdringung die Aspekte der asymmetrischen Beziehungen und Herrschaftsgeschichten beinhaltet.

Durch die Konstruktion eines reinen Westens als fiktive Allmacht der kolonialen Macht wird die kritisierte einheitliche Konstruktion der Einen und der „Anderen“, eine natürlich erscheinende Trennung zwischen Europa und der außereuropäischen Welt, wiederum

reproduziert. So fragt Schirilla: „Wird nicht in der Darstellung der Mächtigkeit eine Einheitlichkeit und Intentionalität unterstellt, die an anderer Stelle theoretisch in Frage gestellt wird?“ (ebd., S. 75). Wie lässt sich die Kritik an dem westlich geprägten Universalismus und den hegemonialen Ansprüchen aus der Sicht des Südens vorstellen, ohne die Dominanzstrukturen zu leugnen und dabei der totalisierenden Konstruktion *des* Westens und *des* Südens zu verfallen?

Schirilla sieht die Aufgabe des kritischen Denkens darin, „unterschiedliche Ansätze in anderen Kulturen zu sehen“ und „unsere Redeweise darüber mitzubedenken und in Frage zu stellen“ (Schirilla 1999, S. 65). Das bedeutet, die anderen Perspektiven und Auslegungen der universalen Konzepte in die hegemonialen Diskurse über die Weltgesellschaft einzubeziehen und damit die eigenen Perspektiven in der globalen Welt sowie den Bildungskanon zu öffnen. Mit diesen Differenzierungen plädiert sie für den offenen Begriff des Universalismus, mit dem sie sich an Adornos Begriff der „Negativen Dialektik“ anlehnt und von „gewährter Autonomie“ (Schirilla 2003, S. 275) spricht. Es geht darum, den Blick auf das „Nichtidentische“ als das Andere, als die Grenze und Begrenzung zu richten (vgl. ebd., S. 275). Das bedeutet, dass die Möglichkeiten freiheitlicher Ansätze und des verändernden Handelns in den Momenten der eigenen Beschränktheit bestehen, die das Denken als Objekt selbst produziert. Das heißt nichts anderes, als das Denken, die notwendige begriffliche Identifizierung mit der Welt und dem Selbst, zu sich selbst kommt und sein eigenes Partikulares und Konkretes wahrnimmt. Das Plädoyer Schirillas für „gewährte Autonomie“ kann insofern so verstanden werden, dass das autonome Subjekt, das sein Handeln vollständig zu kontrollieren und den Überblick zu haben behauptet, Illusion ist. Unter diesem Aspekt ist zu konstatieren, dass die Selbstbestimmung in der Form des aktiven eigenständigen Denkens und Handelns innerhalb der gesellschaftlichen Zuweisungen, z.B. der Konstruktion des nicht-autonomen „Anderen“ erfolgt und in das Dominanzverhältnis eingebettet ist. Autonomie geht aus dieser Unfreiheit realer Abhängigkeitsverhältnisse hervor.³⁸ Dafür gilt es, den Zusammenhang des Universalismus und seine Differenz in den Dominanzverhältnissen kritisch zu reflektieren und sich der eigenen Verortung des Subjekts bewusst zu werden. Der Begriff Autonomie ist daher als permanenter Prozess der Selbstreflexion unter den unterschiedlichsten Bedingungen und einer Reflexion auf die Position zu begreifen, über die ich schreibe.

³⁸ „Autonomie in diesem Sinne bedeutet nicht die Unabhängigkeit von den Verhältnissen, die in den klassischen Vorstellungen als Bedingung der Möglichkeit der Kritik gilt, sondern es bedeutet einen Einspruch eines in (seinen, E-Y. H.) Verhältnissen agierenden Subjekts gegen bestimmte Verhältnisse“ (Schirilla 2003, S. 280).

Diese selbstkritische Haltung und Positionierung teilt auch Messerschmidt, indem sie den Begriff „Zone“ formuliert (Messerschmidt 2006, S. 118, Hervorh. im Original). Damit weist sie auf einen Raum hin, in dem die eigene Sichtweise auf die Welt unter den Ungleichheitsstrukturen auf sich selbst zurückkomme und die Grenzen unserer Horizonte markiere, denn da können bestimmte Erfahrungen nicht gemacht werden. Denn eigene Perspektiven und Weltbilder sind Messerschmidt zufolge durch die historisch und gesellschaftlich hervorgebrachten ungleichen Weltverhältnisse geprägt und sind den Zonen, d.h. dem Erfahrungsraum derjenigen, die einem gegenüber erscheinen und von ihrem Alltag erzählen, nicht direkt zugänglich (vgl. ebd., S. 118f.). Die Stimmen, die in den zahlreichen Berichten, Reportagen und Dokumenten gesprochen und gehört werden, sind zwar *ihre* Stimmen, aber *wir* hören die Stimmen und sehen die Bilder von ihnen in den übertragenden Programmen aus *unseren* Perspektiven: „Zone (ist) keine Metapher, sondern ein Begriff, mit dem wir auf unseren eigenen Kontext verwiesen werden. Unsere privilegierte Position bedingt den Blickwinkel“ (Messerschmidt 2006, S. 119). Was Messerschmidt mit der privilegierten „Zone“ meint, ist nicht einfach im ökonomischen Sinne die Spaltung der Welt zwischen arm und reich, die es suggeriert, dass der Süden ein armes Opfer oder Unterdrückter der Globalisierung sei. Es gehe dabei um den Hinweis auf die eigene partikulare gesellschaftliche Stellung, die nicht außerhalb der Machtverhältnisse stehe und aufgrund derer er/sie in seinem/ihrer Alltagsleben von diesen Machtverhältnissen materiell und symbolisch profitiert. Für Messerschmidt ist daher die Proklamation *Eine Welt* eine Illusion, die genau eine „Zone“ der Welt propagiert und damit mit ihren positiv besetzten Begriffen die realen ungleichen Bedingungen der Weltgesellschaft verdeckt und unsichtbar macht: „(...) diese Differenz ist der Kontext einer Bildungsarbeit, die den Verkündungen der ‚Einen Welt‘ immer die Erfahrung der geteilten Welt gegenüberstellt“ (ebd., S. 119).

4.4 Selbstkritische feministische Perspektiven auf Solidarität

Die Ansätze, die die Ausschließungsprozesse der Differenz und Dominanz innerhalb des Universalitätsanspruches reflektieren, werden vor allem im Feminismus diskutiert. Feministische Ansätze setzen sich von Anfang an in ihrer Theoriebildung kritisch mit sozialer Ungleichheit auseinander. Sie dekonstruieren das geschlechtlose und unmarkierte Subjekt, das das Menschsein für sich allein beansprucht und betrachten das Subjekt im

Kontext spezifischer und konkreter Geschlechterverhältnisse und damit die geschlechtsbezogenen Machtverhältnisse als das gesellschaftlich Konstruierte durch die Ausschlussprozesse der Differenz. Innerhalb dieser anti-patriarchalen Kritik der feministischen Kritik entwickelt sich eine immanente Kritik des Feminismus an seinen eigenen Ausgrenzungs- und Dominanzproblemen (vgl. Klinger 2003, S. 14 und S. 19f.). Daher ist es aus meiner Sicht sinnvoll, einen Blick in die selbstkritische feministische Diskussion im Nord-Süd-Zusammenhang zu werfen und daraus die Bedeutung von Solidarität zu reflektieren.

Der Konsens des Feminismus, der sich in der Forderung nach Frauensolidarität gegen weltweite patriarchale Unterdrückung manifestiert, wird durch die Frage herausgefordert, „wessen Feminismus“ gemeint ist (vgl. Messerschmidt 2005, S. 56). Es handelt sich nun in der Frauen- und Geschlechterforschung „nicht mehr nur (um) die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern, sondern jenen unter den Frauen selbst“ (ebd., S. 56). Hiermit stoßen die universelle Kategorie „Frau“ und das „universell(e) Feminismuskonzept“ (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1996, S. 164f.) sowie die Annahme einer Gemeinsamkeit (nach dem Grundsatz: „Wir sind alle Schwestern im gemeinsamen, solidarischen Kampf gegen die weltweite Unterdrückung von Frauen und gegen das über materielle, historische und kulturelle Unterschiede hinweg herrschende, universelle Patriarchat.“) durch ihre eigenen Ausschlussprozesse und die Entthematizierung der dem Feminismus inhärenten Dominanzstruktur sowie des Rassismus an die Grenzen, ohne dabei den Feminismus abzulehnen.

Seit Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts machten schwarze Frauen in den USA ebenso wie die Frauen aus den Ländern des Südens darauf aufmerksam, dass andere, fremd gemachte Frauen, ihre vielfältigen Erfahrungen, Geschichten und Perspektiven in ihren jeweilig unterschiedlichen sozialen Situationen im herrschenden Konzept feministischer Weiblichkeit nicht wiederfinden.³⁹ Sie kritisieren dabei die Vereinheitlichung des feministischen „Wir“, „die ahistorische und kontextlose Anwendung der Kategorie ‚Frau‘“ (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1996, S. 166), die Fixierung des weißen Feminismus auf das Patriarchat als ein ausschließliches Herrschaftsverhältnis. Damit machen sie auf die ausgeblendete Machtdimension unter den Frauen aufmerksam und richten das Augenmerk

³⁹ In Deutschland fand die Kritik am etablierten Feminismus nur eine sehr geringe Beachtung. „Auch die Wahrnehmung von Rassismus als strukturelle Gewalt hat erst in den 90er Jahren Eingang in die bundesrepublikanische feministische Wissenschaft gefunden“ (Gutiérrez Rodríguez 1996, S. 166). Die Vereinnahmung und Marginalisierung dieser kritischen Position im Feminismus und der Frauenbewegung in Deutschland haben damit zu tun, dass der Feminismus vom Selbstverständnis der Bundesrepublik als Nicht-Einwanderungsland ausging und somit Schwarze Feminist/innen und „Women of Color“ als nichtzugehörig, also als „Ausländer/innen“ betrachtet wurden (vgl. ebd., S.167f.).

ihrer Kritik auf die Verschleierung der Positionierung feministischer Debatten.

Mit dem feministischen *Wir* ist eigentlich das politische Subjekt aus der weißen Mittelschicht gemeint, und dementsprechend vertritt der Feminismus bestimmte Interessen dieser Gruppen. Somit verknüpft sich die Kategorie Geschlecht immer mit anderen Kategorien sozialer Ungleichheit. Der enge Rahmen des Geschlechtsverhältnisses kann die sozialen Alltagssituationen schwarzer Frauen und „Women of Color“ nicht repräsentieren, in denen die Verflechtung unterschiedlicher Unterdrückungsverhältnisse wie Rassismus mit den Klassenverhältnissen von Bedeutung ist (ebd., S. 166).

Genau diese unterschiedlichen Ausgangsbedingungen des feministischen Denkens und Engagements bringt Encarnación Gutiérrez Rodríguez mit der Bezeichnung „Aporia“ zum Ausdruck: „Aporia benennt also den Zustand, in dem sich die heterogenen antisexistischen und antirassistischen Kämpfe innerhalb der internationalen, geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung befinden“ (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1997, S. 4). Feministische Solidarität mit der angenommenen Vorstellung vom einheitlichen Kampf und einheitlichem Subjekt *Frau* wird aufgrund unterschiedlich sozialer Positionen und, der damit verknüpfenden heterogenen Erfahrungen und Interessen von Frauen im System globaler kapitalistischer Arbeitsteilung notwendigerweise gebrochen und gespalten. Gutiérrez Rodríguez argumentiert, anknüpfend an den Ansatz der dreifachen Vergesellschaftung von Ilse Lenz, dass die Frauen sich weltweit im Prozess mehrfacher Vergesellschaftungs-, Vergeschlechtlichungs-, Ethnifizierungs- und Rassifizierungsprozesse innerhalb der arbeitsteiligen Gesellschaft befinden (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1997, S. 3); ihre Lebenssituationen und ihr gesellschaftlicher Status sind über diese komplexen und simultanen Strukturen unterschiedlich geprägt. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Situiertheit über die sozialen diskursiven Zuordnungs- und institutionellen Praktiken werden die Frauen in ganz unterschiedlicher Weise mit den Geschlechterverhältnissen, mit dem Zusammenwirken von Rassismus, konfrontiert und gehen anders mit ihnen um. Diese komplexen Reproduktionsebenen bilden die Lebenswirklichkeiten der Frauen, die ihre Handlungsspielräume je nach jeweiligem gesellschaftlichen Kontext unterschiedlich konstituieren und strukturieren sowie ihren Standort bestimmen. „Die Geschlechtsidentität ‚Frau‘ erweist sich (...) (darum, E-Y. H.) als eine historisch soziale und diskursive Kategorie, die als Querschnitt unterschiedlicher sozialer, geographischer und politischer Kräfteverhältnisse ausgebildet wird“ (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999, S. 60). Für Gutiérrez Rodríguez (1997) sind daher feministische Kämpfe im Norden unter den gegebenen kapitalistischen und globalen ungleichen Weltverhältnissen keineswegs mit den Kämpfen

im Süden gleichzusetzen. Der Kampf um die Bürgerinnenrechte, die Selbstbestimmung und Gleichheit im Norden vollzieht sich ihr zufolge aus dem privilegierten Kontext, wo die Struktur des Wohlfahrtsstaates im globalen kapitalistischen System relativ (im Vergleich zu der im Süden) sicher ist (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1997, S. 4). Indem der Feminismus im Norden beispielsweise die globale Tendenz der Hausfrauisierung im Zusammenhang mit der kapitalistischen Ökonomie, also die internationale geschlechtsspezifische Arbeitsteilung thematisiert und dabei davon ausgeht, die Situation der Frauen im Norden jenen der Frauen und marginalisierten Männern im Süden anzugleichen, weil der Begriff der Hausfrauisierung im Norden negativ besetzt ist, da er im kapitalistischen System mit der Abwertung der entlohten Arbeit der Frauen gekoppelt ist, klammert er dabei die rassistisch strukturierte soziale Ungleichheit unter den Frauen und ihren unterschiedlich situierten sozialen Stellungen im Kapitalismus aus. Während eine Gruppe von zumeist weißen Frauen aus der Mittelschicht in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts eine Professionalisierung erfahren hat, wird die Hausarbeit nun von neuen Arbeitskräften übernommen. Diese neuen Arbeitskräfte machen die Hausarbeit, aber unter anderen Lebensbedingungen in einem gemeinsamen Kontext, zumeist unter dem Durchschnittslohn und haben teilweise keinen gesicherten Aufenthaltsstatus in dem Land, in dem sie arbeiten (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1997, S. 2f.). Die Machtdifferenz der Frauen im Norden und Süden kommt auch innerhalb der eigenen Gesellschaft, also in der globalisierten Einwanderungsgesellschaft zum Tragen. Die Ebene der Wirkungsmacht des Nationalstaates konstituiert die Bedingungen des Feminismus und strukturiert die Lebensbedingungen der Frauen, in denen sie unterschiedliche Erfahrungen in der Migration machen und dementsprechend gesellschaftlich positioniert werden. Dabei spielen Kategorien wie die Staatsbürgerschaft und Nationalität für die Bestimmung geschlechtsspezifischer Differenzierungs- und Hierarchisierungsvorgänge eine Rolle. Durch die staatlich institutionalisierte Ausgrenzungspolitik vollziehen sich Ethnisierungs- wie Zuschreibungspraktiken, wie z.B. „Ausländerin“ und „Türkin“ meist mit den Zuschreibungen „unemanzipiert“ und „unterdrückt“, und damit eine ethnische Grenzziehung sowie Diskriminierungen (z.B. De-Qualifikation der beruflichen Fähigkeiten, Degradierung). In diesen herrschenden Benennungspraxen bestimmt meist eher die nationale Zugehörigkeit die Identität der Migrantinnen als ihr Frau-Sein. Dieser gesellschaftliche Ort, der den Alltag der Migrantinnen und sie auch selbst konstituiert, ist anders als der Ort der weißen und bürgerlich lebenden Frauen. Die Machtdifferenz zwischen den Staatsbürgerinnen und Einwanderinnen wird sichtbar. Die Ausbildung einer

Frauenidentität beinhaltet somit immer diese Ethnisierungsprozesse. Die Kategorie Geschlecht ist daher als eine Relationale so wie die Ethnizität und Nation, Konstruierte und Mitbestimmte zu betrachten. Eine ethnisch-neutrale Kategorie „Geschlecht“ gibt es nicht. Maureen Raburu zeigt durch die Reflexion ihrer eigenen interkulturellen feministischen Arbeit und Praxis in der Zusammenarbeit mit weißen Feministinnen auf, dass feministische Grundsätze und Regeln in Bezug auf schwarze Frauen jedoch eben nicht gelten, die sie im Rahmen eines allgemeinen feministischen Anspruchs für die *Frauen* einklagen (vgl. Raburu 1998, S. 215). Raburu erläutert dabei, wie ihre differenten Sichtweisen, Wahrnehmungen, Interessen und Rassismuserfahrungen als schwarze Frau in der dominanten, weißen und feministischen Praxis verleugnet, überhört und so in das herrschende Selbstverständnis der Kategorie „Frau“ subsumiert und damit ausgeschlossen werden.⁴⁰ Obwohl die Präsenz der schwarzen Frau als „eingeschlossen“ und die Situation daher vordergründlich demokratisch in dem Sinne erscheint, als hätten schwarze Frauen gleiche Handlungsmöglichkeiten wie weiße Feministinnen, haben ihre weißen Kolleginnen auf Grund ihrer Mehrzahl die Definitionsmacht sowie Entscheidungsmacht und können so ihre Interessen durchsetzen. Das demokratische Grundprinzip nach dem Motto: „per Mehrheit bestimmt“ (vgl. Raburu 1998, S. 218) stellt sich innerhalb dieser weißen hegemonial strukturierten Verhältnisse als gebrochen dar, und ihre Dethematisierung kann dazu dienen, die existierenden rassistischen Privilegienstrukturen aufrechtzuerhalten. Der vorherrschende weiße Feminismus sollte also genau den im eigenen Selbstverständnis ausgeblendeten, verborgenen Rassismus beachten und die damit gewonnene Erkenntnis auf sich selbst und seine eigenen Ausschlusspraktiken beziehen.

Verschiedenheiten und Dominanzstrukturen

Wer von *den* Frauen spricht, blendet Differenzen der Kämpfe und Verschiedenheiten frauenpolitischer Interessen aus und verschleiert dadurch die globalen Ausbeutungsstrukturen und Herrschaftsverhältnisse unter den Frauen. (Frauen-)Solidarität kann daher - wie Gutiérrez Rodríguez sagt - nur noch „im Namen der Aporia“, d.h. mit der Einsicht in die Heterogenität, dem Scheitern und der Brüchigkeit jedes solidarischen Engagements im Norden und Süden der Welt, die nur noch als „zwei Seiten eines Kampfes“ (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1997, S. 4) erfolgen. Diese selbstkritische Perspektive auf feministische

⁴⁰ So beschreibt sie den Umgang der weißen Feministinnen mit Rassismus wie folgt: „Es wurde übersehen, dass in einem Konflikt um Rassismus eine Woman-of-color jenseits von der allgemeinen persönlichen Belastung des Sich-Auseinandersetzens zusätzlich in einer kollektiv unterlegenen Position ist und somit anders verletzbar“ (Raburu 1998, S. 218f.).

Solidarität meint dabei jedoch nicht, dass es die Idee der Schwesterlichkeit an sich zu verwerfen gilt. bell hooks macht darauf aufmerksam, dass die Solidarität unter den Frauen der feministischen Bewegung wichtig und notwendig ist. Allerdings betont sie dabei, dass dies nicht nach dem Modell der Schwesterlichkeit mit der Annahme der „gemeinsamen Unterdrückung“ bzw. dem „gemeinsamen Opferstatus“ zu vollziehen ist (vgl. hooks 1990, S. 77). Diese Idee blendet, nach hooks „die wahren Bedingungen der unterschiedlichen und komplexen sozialen Lebensrealitäten von Frauen“ (ebd., S. 77) aus, unter denen der Feminismus erfolgt, da sie aufgrund von Sexismus, Rassismus und Klassenprivilegien „gespalten“ (ebd., S. 89) und gesellschaftlich unterschiedlich positioniert sind. hooks fordert daher für die feministische Bewegung und Solidarität zur grundlegenden Reflexion über die der feministischen Theorie und Praxis selbst inhärenten komplexen Herrschaftsmechanismen und über die eigenen Bedingungen auf, d.h. es sind beim Thematisieren des Sexismus gleichzeitig gegebene Klassenunterschiede unter den Frauen und der Aspekt des Rassismus zu berücksichtigen, die den Sexismus beeinflussen. Voraussetzung dafür ist hooks zufolge „ehrlche Kritik und Überprüfung der eigenen sozialen Stellung“ (vgl. hooks 1990, S. 78). Eine Möglichkeit, die feministische Solidarität zu erleben, sieht hooks also darin, dass wir zum einen die Spaltungen und Unterschiede wahrnehmen, d.h. die unterschiedliche Art und Weise der Unterdrückung und die Verschiedenheiten der Erfahrungen, und zum anderen die Dominanzstrukturen und die eigenen Ausschlusspraktiken des hegemonialen Feminismus beachten. Sie bemerkt dazu, dass wir aufgrund unserer unterschiedlichen Erfahrungen unterschiedliche Bedürfnisse haben, und es nicht nur *eine* Strategie oder Formel für politische Bewusstseinsbildung geben kann (vgl. ebd., S. 87, Hervorh. im Original). Dies erfordert eine kritische Reflexion über die Situation der Komplexität der Herrschaftsverhältnisse, innerhalb derer sich der Feminismus befindet, und es gilt, das eigene feministische Selbstverständnis, welches eine duale Geschlechterordnung und homogene Frauenidentität ist, zu hinterfragen.

Die Kritik des Feminismus aufgrund seiner Verwobenheit mit dem Rassismus fordert den weißen hegemonialen Feminismus dazu heraus, die Kategorie *Geschlecht* innerhalb eines sozialen und historischen Kontextes differenzierter zu betrachten und sie immer im Zusammenhang mit den Machtverhältnissen zu thematisieren, wobei es an der feministischen Kritik und dem Engagement festzuhalten gilt. Das bedeutet auch, dass die Betonung und das Plädoyer für die ausgeblendete innere Heterogenität wiederum affirmativ für die Machthierarchien werden könnte, wenn die Dominanzstruktur im

Feminismus beispielsweise über „eine Vielfalt des Frauenlebens“ (vgl. Metz-Göckel, zit. bei Wollrad 2005, S. 107) umgeschrieben wird und dadurch unthematisiert bleibt. Auf einen wichtigen Aspekt verweist die Frage: „Wer argumentiert aus welchem gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Zusammenhang?“ (Messerschmidt 2005, S. 56). Welcher Bilder bediene ich mich selbst, wenn ich von den „Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern“ spreche? Die Frage nach der Art und Weise, wie der Feminismus diskutiert wird und welche Fremd-, Selbst- und Weltbilder sich dabei ergeben, sowie der damit verbundene Aspekt der eigenen Eingebundenheit in die Machtverhältnisse, und das daraus resultierende widersprüchliche Verhältnis des Zuganges und des Anteiles an der Macht sind zentral. Vathsala Aithal stellt das Selbstverständnis der geschlechtsbezogenen Arbeiten im Kontext der „Pädagogik: Dritte Welt“ in Frage und deckt das hinter den hegemonialen Praktiken feministischer entwicklungsbezogener Arbeiten und des Engagements stehende Bild der Frauen in der „Dritten Welt“ als „illiterat, arm, untergeordnet, unterdrückt“ auf (vgl. Aithal 1999, S. 332). Während sich die anderen Frauen hauptsächlich über den handlungsunfähigen Objektstatus definieren und nie über die Homogenität hinaus kommen, erscheinen die Subjekte des hegemonialen Feminismus dagegen als modern und emanzipiert. Die Frauen in der „Dritten Welt“ dienen als passende Projektions- bzw. Spiegelbilder des Selbst, das dadurch die Subjektposition einnimmt. Das Selbst wird im Verhältnis zu dem Anderen in der Abgrenzung zu diesem konstituiert. Das Andere wird also als Differentes gesetzt, im Namen des herrschenden Selbst vereinnahmt (z.B. Die anderen Frauen gehören einer ethnischen Gruppe an und sind daher anders) oder es wird in der Beziehung zum Selbst (z.B. Die anderen Frauen passen zum eigenen Selbstbild der emanzipierten Frau, sind sexuell frei, studiert und somit gleich) definiert. Diese implizite Darstellung und die Unterscheidung tragen dazu bei, dass eine bestimmte Gruppe als Maßstab genommen wird, was ein Privileg darstellt (vgl. Mohanty 1988, S. 151). Mohanty kritisiert daher das implizit vorausgesetzte und homogenisierende Verständnis über die „Dritte-Welt-Frauen“ im weißen hegemonialen Feminismus und zeigt dabei die Kolonisierung und die Machtverhältnisse auf. Sie betont: „Frauensolidarität kann nicht aufgrund des Geschlechtes vorausgesetzt werden, sie muss durch eine konkrete, historische und politische Praxis und Analyse entstehen“ (ebd., S. 153).

Infolge der Einsicht, dass sich viele Frauen von einer solchen politischen Identität *Frau* nicht repräsentiert sahen und Rassismus sowie die Komplexität der Herrschaften im herrschenden Feminismus ausgeblendet werden, ist die Kategorie *Geschlecht* nicht einheitlich und ohne Verschränkung mit den anderen Kategorien nicht denkbar.

Differenz, Hybridität und soziale Ungleichheit aus feministischer Perspektive

Die Berücksichtigung ausgeblendeter Differenzen infolge der Infragestellung der einheitlichen Vorstellung über eine politische Identität *Frau* im hegemonialen Feminismus ist jedoch ambivalent: Das Wahrnehmen der verdrängten, unterdrückten, ausgelöschten, differenten, anderen Erfahrungen und die Anerkennung marginalisierter Frauen als Subjekte ist als Kritik und Intervention gegen die hegemonialen Diskurse zu verstehen, indem die Differenzen auf eigene Brüche und Auslassungen des Identifikationsprozesses des hegemonialen Feminismus hinweisen. In den Praxen der feministischen Identitätskritik im Kontext der Einwanderungsgesellschaft vollziehen sich die Selbstethnisierungen marginalisierter Frauen und zeigen sich z.B. als „Migrantin“, „Schwarz-Deutsche“ oder „Deutsch-Türkin“, als Gegenentwürfe der hegemonialen Normierungs- und Bezeichnungspraktiken, und tauchen damit als ausgeblendete interne Differenzen des Selbst des Feminismus auf. Diese Kritikpraxen anhand der Differenzen und des Hybriditätskonzeptes richten sich dabei vorwiegend auf die kulturelle Dimension von Herrschaft und diskursiver Macht und sehen die Möglichkeit des Widerstandes als symbolische Handlungen in erster Linie in kultureller Selbstkonstruktion und Selbstartikulierung der Marginalisierten. Gutiérrez Rodríguez hält es in diesem Zusammenhang für wichtig, sich auch daran zu erinnern, dass die Rahmen und die konkreten historischen, materiellen Kontexte und strukturellen Ebenen den nationalstaatlichen institutionalisierten Praktiken Voraussetzungen für diese Kritikperspektiven geschaffen haben. Damit meint sie, bei der Betonung der Differenzen die Herrschaftskontexte und die institutionellen, materiellen Begebenheiten der Repräsentationspraktiken nicht aus den Augen zu verlieren und diese deutlich zu machen. In diesem Zusammenhang bezweifelt Gutiérrez Rodríguez, ob und inwieweit die widerständigen Bezeichnungspraktiken basierend auf dem Konzept „Hybridität“ die Herrschaftsverhältnisse unterlaufen können (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2001, S. 39). „Denn die Anrufung der Individuen als identische Subjekte vollzieht sich über Institutionen und Praktiken, die in einem Netz von Herrschaftsverhältnissen eingebunden sind“ (ebd., S. 48). Zudem sind diskursive Einschreibungen in die herrschende Repräsentation Produkte diskursiver Machteffekte und können nach Ansicht Gutiérrez Rodríguez in hegemonialen Diskursen über „fremd(e) Deutsche“ (ebd., S. 42) einverleibt werden, die Differenzen entlang von Geschlecht, ethnisierter und nationaler Zuschreibungen als anders markieren, und dadurch der binären Logik der Differenz verfallen und somit wiederum Grenzziehungen erzeugt werden. Diese hegemonialen Diskurse und ihre Grenzziehungen schlagen sich ihr zufolge zudem in materiellen Effekten

und sozialer Ungleichheit nieder, die daher in der feministischen Diskussion über Differenz nicht aus dem Blick geraten sollten. Gutiérrez Rodríguez hebt durch ihre kritische Reflexion über das Konzept *Hybridität* die Kontextualisierung der feministischen Diskussion über Differenzen hervor und verweist auf die postkolonialen gesellschaftlichen Bedingungen des Hybriditätskonzeptes sowie auf die Gefahr der erneuten Vereinnahmung der Differenzen in die hegemonialen Repräsentationspraktiken, also die Wirkungsmächtigkeit hegemonialer Bezeichnungspraktiken. So wird das Konzept Hybridität durch die Konstruktion des ethnisierten kulturellen Anderen in den gesellschaftlichen Praxen mit Verschmelzung kultureller Differenzen gleichgesetzt. Insofern trägt das Hybriditätskonzept dazu bei, wiederum ethnische Grenzziehungen und ein hegemoniales, homogenes Identitätsbild zu produzieren: „Sie (die Frage der „Hybridität“, E.-Y. H.) weist auf ein hegemoniales Subjektmodell hin, das einerseits als homogene Einheit in Frage gestellt wird, das aber andererseits in der Vorstellung des Eindeutigen verfangen bleibt“ (ebd., S. 45).

Demgegenüber betrachtet Elka Tschernokoshewa im Hinblick auf den diskursiven Umgang mit Differenzen das Konzept der Hybridität als produktiv (Tschernokoshewa 2001, S. 73f.). Denn „der Blick des Hybriden“ macht ihr zufolge auf „das Ambivalente, Heterogene und Dynamische an kulturellen Phänomenen“ aufmerksam und thematisiert damit „den Prozess der Vermittlungen“ und berücksichtigt dadurch im Gegensatz zur Auffassung Gutiérrez Rodríguez (2001) die Dimension sozialer Ungleichheit (vgl. ebd., S. 73). Der Begriff Hybridität verabschiedet sich von der „Reinheitsperspektive“ (ebd., S. 74), die auf der Einheits- und Homogenitätsvorstellung der binären Denkweise von Kultur, Ethnizität und Geschlecht beruht. Differenzen werden dabei im Konzept von Hybridität nicht als eigenständig und auch nicht als bloß vorgegebene, essentiell gedacht. Einheit in Geschlecht, Kultur und Ethnizität war und ist Resultat des Vermischens, das Unreinheit erzeugt. In diesem Sinne begreift Tschernokoshewa Hybridität „als historisch gewordene Konstellationen“ (ebd., S. 72), in der differentielle Anteile, die in jeder Kultur ursprünglich anwesend waren und sind, bisher jedoch nicht wahrgenommen wurden. Das Konzept des Hybriden richtet sich also auf die Ausschlusspraxen und die Verhältnisse der Marginalisierung der inneren Heterogenität, indem er „die jeweiligen Konstruktionsmechanismen, die sozialen Limitierungen und somit auch die konkreten biographischen Erfahrungswirklichkeiten“ beachtet (vgl. Tschernokoshewa 2001, S. 73).

Unter der „hybridisierende(n) Beobachtungsperspektive“ (ebd., S. 71) kann man deshalb sowohl für die unsichtbar gemachten internen heterogenen Lebenserfahrungen der

Marginalisierten als auch für die Faktizität der gegenwärtigen Dominanzverhältnisse sensibilisiert werden, die durch permanente Erzeugungen der Differenzen zu unterlaufen sind. Diese Hybridisierung, die Grenzüberschreitung und die Repräsentation dieser Differenzen in kultureller Identität fordern dazu heraus, die (feministische) Kritik nach innen zu richten. Insofern geht das Konzept Hybridität über die Anerkennungs- und Bewusstseinsebene der marginalisierten Subjekte hinaus, wie Gutiérrez Rodríguez die subalterne kulturelle Erklärungs- und Darstellungsweise basierend auf der hybriden Identitätskonzeption abgekoppelt von der strukturellen Ebene betrachtet (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2001, S. 48). Ebenfalls beinhaltet das Konzept eine politische Relevanz im Rahmen der bestimmten historischen und gesellschaftlichen Kontexte.

Zudem sind meines Erachtens die politischen Auswirkungen dieser subversiven Artikulationspraxen der Marginalisierten durch die Aneignung, semantische Neubesetzungen der herrschenden Diskurse und diskriminierender Zuschreibungen, nicht zu unterschätzen. Die Identitätspolitik der Marginalisierten hinterfragt die gesellschaftliche Selbstverständlichkeit, macht herrschende Vorstellungen und Bilder brüchig und kann somit die Gesellschaftsordnung verschieben. Dieser Aspekt der Dynamik und Verflüssigung der Grenzen wahrzunehmen, meint nicht „eine theoretische Spielerei“ (vgl. Ha 2004, S. 73) und auch nicht bloß die „Anerkennungsebene des Subjekts“ (Gutiérrez Rodríguez 2001, S. 48). Eher möchte ich subversive diskursive Praxen anhand der hybriden Subjektivität als politische Interventionen interpretieren, die sich „bei aller historischen Determinierung“ (ebd.) auf konkrete gesellschaftliche Praxen richten, aus denen sie hervorgehen, und daher immer in Bewegung, d.h. selbst widersprüchlich bleiben, obwohl die praktischen und politischen Realisierungsmöglichkeiten begrenzt sind. Dabei ist es wichtig, wie Gutiérrez Rodríguez zeigt, die Differenzen immer auf „die eigenen diskursiven Ränder“ (Gutiérrez Rodríguez 2001, S. 52) zu beziehen und in den jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen zu thematisieren.⁴¹

Selbstkritische Reflexion des Feminismus und seine Bedeutung für Solidarität

Die feministische Diskussion um Solidarität zeigt, dass die vorherrschenden westlich-feministischen Theorien ihre eigene Identität im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Praxen haben und in Relation zu den anderen Frauen ausdifferenzierend reflektieren

⁴¹ „Sie (Identifikationsprozesse, E-Y. H.) sind als historische und situierte Phänomene zu verstehen, die nicht zuletzt Produkt historischer Prozesse und herrschender Machtverhältnisse sowie staatlicher Anrufungspraktiken sind“ (ebd., S. 50).

werden sollten. Wenn die Herrschaftsbeziehungen unter den Frauen durch das Auftauchen der anderen Frauen reflektiert werden, wird das eigene Selbstverständnis des Feminismus in sich gebrochen und die inhärenten Machtverhältnisse sichtbar. Die hegemonialen westlich feministischen Theorien müssen sich daher ständig in Frage stellen und selbstkritisch sein. Selbstkritik bedeutet dabei nicht nur, zu erkennen, dass das Patriarchat in Europa immer noch nicht überwunden ist oder die traditionellen Rollenverteilungen zwischen Mann und Frau, z.B. bezüglich des Haushalts, noch fortbestehen. Vielmehr richtet sich die Selbstkritik darauf, das Selbst in der strukturellen Eingebundenheit der Gesellschaft als Teil der komplexen Herrschaftsverhältnisse zu betrachten.

Durch die Reflexion feministischer selbstkritischer Perspektiven auf Solidarität ist ersichtlich, dass der universale Anspruch des Feminismus stets seine eigenen gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen berücksichtigen müsste. Das bedeutet, schärfer die Differenz und soziale Ungleichheit und die Dominanzverhältnisse als eigene Kontexte in den Vordergrund der Analyse und des Engagements für den Anspruch auf das Solidarisch-Sein zu stellen. Es gibt also keine ahistorisch-transzendente Einschätzung, Interpretation und Kritik.

Illusion von Authentizität, Re-Präsentation und Frage des Sprechens

Aithal thematisiert im Kontext ihrer feministischen und erziehungswissenschaftlichen Arbeiten und ihres politischen Engagements in sozialen Bewegungen die Frage der Repräsentation und hinterfragt das Selbstverständnis des (pädagogischen) Handelns und der (erziehungs-)wissenschaftlichen Forschung selbst. Dabei problematisiert sie die Beziehung zwischen den Forschenden als Forschungssubjekt und dem zu Erforschenden als Forschungsobjekt. Ihr geht es in ihrer Arbeit also nicht darum, beispielsweise indische Frauengruppen zu erforschen und zu überprüfen, ob ein fertiger theoretischer Rahmen für die Praxis dort tauglich sei und ob Indien als Fallbeispiel für einen bestimmten theoretischen Ansatz dienen könnte (vgl. Aithal 2004, S. 18f.). Ihr Erkenntnisinteresse liegt eher in der umgekehrten Richtung, was sie in ihrem Buchtitel „Von den Subalternen lernen?“ suggeriert. Dieser verweist bereits auf die Erfahrungen und den Erkenntnisgewinn im Sinne des Lernens der Forschenden selbst; die Tatsache, mit ihren eigenen begrenzten Perspektiven konfrontiert zu werden, anstatt ihren Blick auf die Forschungsobjekte, wie z.B. Frauen und soziale Probleme in anderen Kulturen oder Ländern, zu richten.

Aithal verweist auch anlehnend an Gayatri Chakravorty Spivak auf den Machtaspekt im wissenschaftlichen Selbstverständnis und in sozialen Bewegungen in den globalen

Beziehungen: „Eine im Norden forschende Person kann bestenfalls für sich beanspruchen, sich mit den Anliegen der Bewegungen zu identifizieren, sie solidarisch zu begleiten, das wissenschaftliche Betreiben im Sinne der Bewegung zu leisten. Aber keineswegs, Teil davon zu sein“ (Aithal 2004, S. 23). Damit hebt sie eine Grenze im Engagement für soziale Bewegungen in der „Dritten Welt“ und die Einbettung der eigenen gesellschaftlichen Stellung in die kritisierten globalisierten Weltverhältnisse hervor. In den Motiven und gut gemeinten Zielen wie denen der sozialen Veränderungen und des Engagement gegen Ungerechtigkeit und Ungleichheit erfolgen die Ausschlussprozesse, die Ignoranz gegenüber der Komplexität anderer Gesellschaften, die Missachtung der Gesellschaften und Individuen, die in den nicht-europäischen Mustern und Praktiken wurzeln und schließlich Blindheit gegenüber der eigenen Verstrickung in die Machtverhältnisse und damit der Hegemonieansprüche, die die eigene Überlegenheit bestätigen und Hierarchien reproduzieren. Diese Prozesse und Praktiken haben eine sogenannte „Subalternität“ (Spivak 2008) geschaffen, die sich außerhalb der Logik dieser hegemonialen Wahrnehmung, Denk- und Handlungsweise befindet, aber als verdrängter Teil konstitutiv für diese Logik ist.

Der Begriff „Subalterne“ (Spivak 2008) verweist damit auf die Machtverhältnisse, die hegemoniale Wahrnehmung, die unsichtbare hierarchische Beziehungen zwischen den Menschen erzeugen und dadurch den Zugang zu dem Recht und den Ressourcen ungleich verteilen. Insofern ist dieser Begriff als Bruch dominanter Diskurse und Praktiken und als Einspruch gegen sie zu verstehen. Wer definiert Anderssein? In welcher Form wird der Andere repräsentiert? Wer ist das Subjekt und wer wird zum Objekt gemacht, das es zu Verstehen gilt? Die Frage der Repräsentation thematisiert also nicht, ob die Repräsentationen echt oder authentisch sind. Vielmehr geht es darum, die Repräsentation als einen Raum zu betrachten, in dem das durch mein Sprechen verschwiegene Nicht-Repräsentierte gespiegelt wird und Machtverhältnisse problematisiert und sichtbar gemacht werden. Kognitive Autorität und dominante Diskurse setzen sich verborgen aber wirkungsvoll durch, wenn man davon ausgeht, Repräsentation durch Bilder, Zeichen oder Texte und Informationen neutral und authentisch darstellen zu können (vgl. Hong 2006, S. 31). Die Kritik an der Vorstellung einer naiven und authentischen Repräsentation bedeutet jedoch nicht, dass es unmöglich ist, überhaupt etwas zu repräsentieren. Vielmehr verweist sie darauf, dass „Repräsentation als eine Praxis zu sehen ist, welche das Repräsentierte erst schafft“ (vgl. Castro Varela/Dhawan 2003, S. 276). Interessant ist dabei, dass das Nicht-Repräsentierte, das Nicht-Repräsentierbare und das Verschwinden der Stimmen der

Marginalisierten nicht durch die Aussonderung oder direkte Unterdrückung erfolgen, sondern im Gegenteil durch ihre Repräsentation, die Vereinnahmung ihrer Stimmen selbst und meine Beanspruchung ihrer Stimme, als ob ich über und für sie spräche. „Es geht ihr (Spivak, E-Y. H.) nicht um den Ausschluss allein, sondern um das scheinbare Nichtvorhandensein des *native informant*“ (vgl. Aithal 2004, S. 54, Hervorh. im Original). In einem Moment, in dem das Ausgeschlossene erscheint und repräsentiert wird, verstummt seine Stimme, indem die Marginalisierten als die „Anderen“, als Repräsentanten ihrer Kultur oder Fremde markiert werden, kann die Position des Zentrums sich konstituieren. Dadurch wird die Herrschaftsstruktur immer wieder reproduziert. Während hegemoniale Gruppen sprechen, werden andere Stimmen an die Ränder gedrängt und können nicht sprechen. Wenn sie sprächen, dann wären sie mit den wirkungsmächtigen symbolischen Bildern und der Bezeichnung der unterlegenen subalternen Position sichtbar. Ihre Stimmen werden dafür bereitgestellt, die Position des Zentrums zu unterstützen und zu stabilisieren. Aus diesem Grunde macht Spivak auf diese strukturellen Machtverhältnisse aufmerksam und zeigt damit, dass die Subalternen keinen Subjektstatus haben und als „Leerzeichen“, „Ausgeschlossen-Sein“ (vgl. Aithal 2004, S. 53) in jenen Texten über kulturelle Identität als Menschen generiert und subsumiert werden, die nur der Westen (oder eine Disziplin westlichen Modells) einschreiben kann (vgl. ebd., S. 54). Die Subalternen sind zwar in den Texten nicht präsent, doch werden sie benötigt, sind für die gesamte Welt vorausgesetzt und müssen gleichzeitig verworfen werden (vgl. ebd.). Aufgrund der kolonial strukturierten Beziehungen werden sie sich kaum Gehör verschaffen. In den Darstellungsformen von etwas (Darstellung) und für etwas (Vertretung) werden subalterne Stimmen unterminiert oder überformt, d.h. durch hegemoniale Repräsentationstechniken wird das Sprechen der subalternen Gruppen unmöglich.⁴²

Diese Repräsentationsstruktur als Machtverhältnis hängt mit der Wissensordnung (auch der emanzipatorischen Wissenschaften und Politik) zusammen, die die Stimmen der Subalternen vereinnahmt und daran hindert, eine eigenständige Basis zur Diskussion über die eigene Problemlösung artikulieren zu können (vgl. Hong 2006, S. 32). Aithal macht auf diese hierarchische Grundstruktur der Nord-Süd-Beziehung in den Wissenschaftslandschaften aufmerksam: „Die westlichen Debatten haben eine größere Wirkungskraft, einen Einfluss auf die gesamte Welt, während dies umgekehrt kaum der Fall ist. Die intensive, in der ‚Dritten Welt‘ stattfindende Auseinandersetzung um die Brauchbarkeit der

⁴² Die Stimmen der Subalternen wurden allerdings nicht nur durch die kolonialen Mächte, sondern auch durch den jeweiligen einheimischen Patriarchen und die durch Nationalismus geprägten hegemonialen Diskurse zum Schweigen gebracht.

im Westen entwickelten Theorien, ihre Adaptation und die Neukonzeptualisierung von Begriffen werden kaum zur Kenntnis genommen, geschweige denn als Beitrag zur allgemeinen Debatte zum internationalen Feminismus gesehen“ (Aithal 2004, S. 69). Andererseits „(findet) Berücksichtigung allenfalls jene Forschung aus dem Süden, die in das eigene Theoriegebäude passt“ (ebd.). Es scheint so, als ob in der „Dritten Welt“ die Menschen als Beforschte, Informationslieferant/innen oder Kollegen im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit existieren, während die Institutionen, Forschenden und Experten als Subjekte im Norden verortet sind. Zudem zeigt Aithal, dass die Aussagen der „Informant/innen“, ihre Stimmen aus dem Süden lediglich „verwendet“ und somit zum Schweigen gebracht werden; sie dienen lediglich „als Zitate (...) zur Erzeugung von Authentizität, als Fallbeispiel, oder als Beleg der eigenen These, zur Untermauerung der eigenen Theorie“ (Aithal 2004, S. 70).

Die Kritik der anderen Wissenschaftler trägt also dazu bei, dass westliche Wissenschaftler durch theoretisches Wissen über den Kolonialismus, Rassismus und die Ausschlussmechanismen verfügen, um dies in ihre Theoriebildung aufzunehmen und über die Erfahrungen der Unterdrückung der Diskriminierten zu sprechen, als ob sie für die „Anderen“ sprechen könnten (vgl. Aithal 1999, S. 340). Dadurch verdoppele sich nach der Ansicht Aithals ihr Kompetenzrahmen (ebd.). Zugleich werden die Stimmen der „Anderen“ durch die „aufgeschlossenen“ weißen Wissenschaftler/innen vereinnahmt, während der den „Anderen“ zugewiesene Kompetenzrahmen nur auf das Reden über die Betroffenheit beschränkt bleibt (vgl. Spivak, zit. bei Aithal 2004, S. 74): „In dem wohlwollenden Bemühen, die Theoretiker/innen aus dem Süden aus der Marginalität herauszuheben, werden sie erneut und um so stärker in die Marginalität zurückgedrängt“⁴³ (vgl. Aithal 2004, S. 175). Wer daran glaubt, ob die „Anderen“ selbst wahrhaftig die Interessen der Anderen vertreten und für sie sprechen könnten, verkennt also die Repräsentationsstruktur als Machtverhältnis und stellt die Fiktion einer Authentizität und eines Lebens außerhalb der Macht her. Mit dem Begriff „Subalternität“ kritisiert Spivak „die mangelnde Selbstthematization, d.h. die mangelnde international ausgerichtete wissenspolitische Positionierung“ (vgl. Spivak, zit. bei ebd., S. 166).

Ingmar Pech beobachtet in ihrer Bildungspraxis, dass die Auseinandersetzung mit der weißen Dominanzposition und die Konfrontation mit den Brüchen der bisher selbstverständlich für richtig gehaltenen Weltauffassungen, Denk- und Handlungsweisen

⁴³ „Die Frage nach dem Andern wirft auf das Eigene zurück. Es steht also nicht an, den Anderen sprechen zu lassen, ihm eine Stimme zu geben, sondern die eigene Stimme aus dem Text, der die Stimme des anderen ist, zum Sprechen zu bringen“ (Aithal 2004, S. 177).

sehr oft zur Sprachlosigkeit, zum Verstummen bei den Weißen Personen führen. Das lasse sich ihrer Ansicht nach beispielsweise auf die Angst zurückführen, etwas Falsches zu sagen, jemanden damit zu verletzen oder sich einer Kritik, beziehungsweise einem Rassismusvorwurf auszusetzen. Das Schweigen könne zwar ein bewusstes Zuhören gegenüber den marginalisierten Stimmen zum Ausdruck bringen, damit sich die „Anderen“ nun Gehör verschaffen können. Dennoch sei diese Haltung Pech zufolge eine „herrschaftsabsicherende Strategie“ (Pech 2006, S. 81) und ein „Weißes Privileg“ (ebd., S. 82). Im Gegensatz zu den Nichtweißen, die in ihrem Leben ständig der Auseinandersetzung mit den rassistischen Verhältnissen ausgesetzt sind, bedeute das Schweigen die Möglichkeit, „sich aus der Auseinandersetzung herauszunehmen und sich der Kritik zu entziehen“ (ebd., S. 81f.).

Aithal teilt durch ihre kritische Reflexion über die feministische Debatte diese Auffassung und sagt, dass die Umkehrung des „Redens über“ in ein „Nicht reden dürfen über“ in der „political correctness“ ihren Grund habe (vgl. Aithal 1999, S. 340). Dabei weist sie darauf hin, dass sich trotzdem eine Machtstruktur aufbaut, obwohl das Verstummen die Zurückhaltung nahe legt, es unausgesprochen impliziert, dass weiße Wissenschaftler/innen es ermöglichen könnten, dem zur Sprache-Kommen-Lassen der Marginalisierten einen Raum zu schaffen (vgl. ebd., S. 340). In diesem Sinne trägt das Schweigen dazu bei, die rassistischen Verhältnisse zu reproduzieren.

Thomas Gebauer markiert die Grenzen der Idee des Dialoges und der Verständigung heute im Nord-Süd-Verhältnis und macht auf reale Machtverhältnisse und die damit einhergehenden Privilegien aufmerksam. Die gesellschaftlichen Bedingungen machen jede Verständigung schwierig und unmöglich. Ihre Ausblendung führt dazu, dass die Spaltung der (Welt-)Gesellschaft unter allen Bemühungen um den Dialog trotzdem wieder zunimmt (vgl. Gebauer 2009, S. 4). Gebauer betont anlehnend an die Reflexion Fanons über den damaligen europäischen Kolonialismus und Rassismus in der Begegnung mit dem Fremden und im Namen von Humanität, die Ausschließungsprozesse und Hegemonie in der Sprache der Verständigung wahrzunehmen.

Vor dem Hintergrund dieser kolonial strukturierten Herrschaftsbeziehung geht es bei dem Perspektivenwechsel „weder um die Anerkennung der Subjekthaftigkeit, noch (...) um die Forderung nach Anerkennung derselben“ (vgl. Dias, zit. bei Aithal 2004, S. 167). „Selbstverständlichkeit der Subjekthaftigkeit soll Ausgangsposition“ jedes sozialen Engagements im globalen Kontext sein (Aithal 2004, S. 167). „Auch kritische Theorieproduktion findet in einem bestimmten institutionellen Kontext statt und dieser ist

niemals wertfrei, neutral usw. Die Intellektuellen können sich selbst aus den Zusammenhängen, die sie thematisieren, nicht herausnehmen“ (ebd., S. 166). Zu hinterfragen ist daher, welche Bilder und Vorstellungen beim Reden von den „Anderen“ unter unseren westlichen Werten bei Unterdrückung und Emanzipation hervorgerufen werden. Beispielsweise ist danach zu fragen: Was heißen hier Unterdrückung und Emanzipation? Wessen Welt wurde aus welcher Welt gestaltet, verändert und geformt? Wie werden dabei die Positionen des Zentrums und die der Marginalität festgelegt und wer weist wem welche Rolle zu? Werde ich enttäuscht oder überrascht, wenn die Lebensweisen und Bilder von den Anderen doch nicht in meine Erwartungen und Bilder passen, wie beispielsweise, dass diese sich doch der eigenen Traditionen nicht bewusst sind, denen sie eigentlich zugehörig sind oder sie immer noch traditionsverhaftet erscheinen? Diese Fragen weisen darauf hin, dass die Repräsentationsverhältnisse permanent als Machtverhältnisse zu reflektieren sind. Dass die Subalternen als Subjekte der Geschichte gesehen werden, ist nur möglich, wenn sie sich ihrer eigenen sozialen Positioniertheit bewusst werden und diese markieren. Das bedeutet, den auf Vollständigkeit, Objektivität und Unschuldigkeit erhobenen Anspruch abzulegen und sich in seiner/ihrer Selbstgewissheit irritieren zu lassen.

Zur Praxisrelevanz einer kritischen Bildungsarbeit bezüglich Globalisierung und Solidarität

Aus den skizzierten selbstkritischen Perspektiven auf den Umgang mit den pädagogischen normativen Zielbestimmungen wie Erziehung und Bildung zu Weltbürger/innen und mit dem Postulat des (feministischen) Solidarischseins in den globalisierten Weltverhältnissen stellen sich folgende Fragen, die nicht mit eindeutigen Aussagen zu beantworten sind: Ist es heute überhaupt möglich, eine alternative Gemeinschaft unter den gegebenen Bedingungen zu schaffen, wenn jeder Einzelne so in den Machtstrukturen verfangen bleibt? Wie können die pädagogisch Handelnden Solidarität fördern und für widersprüchliche Globalisierungsprozesse in den pädagogischen Kontexten sensibilisieren? Da die gute Absicht des Solidarischseins eine hinreichende Legitimation für das Handeln darstellt, bleiben die damit verknüpften negativen Seiten, Ausschlussprozesse und Machtverhältnisse, unreflektiert. Es ist ersichtlich, dass die Pädagogik mit ihren Grenzen, die in den globalen Strukturen verankert sind, konfrontiert und dazu herausgefordert wird, keine schlicht emanzipatorischen Ideen und Ansprüche zu proklamieren. Keineswegs ist sie dabei unmarkiert und neutral die globale Problemlage zu beschreiben. Pädagogik als

Wissenschaft und Praxis hat sich mit diesen Grenzen und Widersprüchen von Solidarität und der eigenen strukturellen Eingebundenheit an das globale Ungleichheitssystem reflektierend auseinandergesetzt.

Fairer Handel als Zugang zum kritisch globalen Lernen

Inwiefern kann eine kritische Bildungsarbeit zur Globalisierung praktiziert werden, die solidarisches Handeln beansprucht und sich dabei daran ausrichtet, das Wissen um die eigene Verwobenheit in globale Ungleichheitsstrukturen zu vermitteln? Als geeigneter Zugang dafür bietet sich beispielsweise der Bereich des fairen Handels als Unterrichtsthema an. Insbesondere engagieren sich Nichtregierungsorganisationen und Weltläden, die sich für die Förderung eines fairen Handels einsetzen und versuchen, Alternativen für die Produzenten auch auf dem (Welt)Markt zu ermöglichen, damit die Menschen in den Ländern des Südens als Handelspartner gerechtere Löhne für ihre Produkte erhalten, wobei diese Bemühungen unter der gegebenen Weltmarktordnung jedoch an ihre Grenzen stoßen und die Ziele immer wieder verfehlt werden. Nach wie vor gelten die klassischen „Kolonialwaren“, wie Kaffee als die wichtigsten Produkte des fairen Handels (vgl. Messerschmidt 2008, S. 25f.). Der Umsatz von Produkten des fairen Handels ist zwar in den letzten Jahren stark gewachsen, wobei sich die weltweiten Verkaufszahlen zwischen 2004 und 2006 verdoppelt haben. In Europa gibt es jährliche Zuwachsraten von 30 bis 40 Prozent. Dennoch macht der faire Handel nur 0,01 Prozent des weltweiten Handels aus (vgl. Massing 2008, S. 3). Laut einer Emnid-Umfrage finden 35 Prozent der Bevölkerung in Deutschland den Gedanken gut, die Produzenten in der Dritten Welt durch den Kauf entsprechender Waren zu unterstützen. Allerdings gibt der Durchschnittsdeutsche nach wie vor weniger als zwei Euro im Jahr dafür aus (vgl. Jensen 2008, S. 8).

Die Ausweitung des Verkaufes der Produkte mit dem Fairtrade-Siegel im normalen Lebensmittelhandel und in multinationalen Unternehmen führt zwar zur steigenden Absatzerhöhung, von der letztlich die Kleinbauern und -bäuerinnen im Süden profitieren sollten, doch wie Martin Klupsch sagt, „(ist) das, was heute unter dem Sammelbegriff ‚Fairer Handel‘ zusammengefasst wird, in weiten Teilen von einem Modell solidarischen Wirtschaftens zu einer Vermarktungsinitiative geworden, die sich mehr am Bedarf und an den Wünschen des Handels (und der Verbraucher/innen) hier im Norden orientiert als an der ursprünglichen Zielgruppe des Alternativen Handels, den benachteiligten Produzent/innen“ (Klupsch 2008, S. 18). Der faire Handel dient meist zur Imagepflege für große Einzelhandelsketten, die traditionell von den ungerechten Welthandelsstrukturen

profitieren.

Faires Handeln als Unterrichtsthema kann letztlich beherrschende Strukturen des Weltwirtschaftssystems nicht verändern. Es agiert nicht in einem alternativen Raum, sondern muss sich immer auch mit den Verhältnissen vor Ort auseinander setzen (vgl. Geisz 2002a, S. 63). Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit durch faires Handeln sollte die eigenen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Bedingungen nicht aus den Augen lassen, deren Veränderung doch die Ansprüche der Initiativen und der Bildungsarbeit ausmachen. Konkret heißt das, die Machtverhältnisse zwischen der ersten und dritten Welt, den Konsument/innen und den Landarbeiter/innen in den Bildungsprozessen zu erkennen und ungerechte Produktions- und Handelsbedingungen zu thematisieren.

Nichtregierungsorganisationen und Weltläden versuchen dafür in den schulischen und außerschulischen Bildungsbereichen, an den verschiedenen Gegenständen (z.B. Schokoladen, Bananen, Gewürzen, Tee, Kaffee, Zucker, Kleidern) das Lernen über weltwirtschaftliche Beziehungen und globale Abhängigkeiten, die Arbeits- und Lebensbedingungen in den Ländern des Südens zu unterstützen und die eigene Verantwortung gegenüber den benachteiligten Ländern wahrzunehmen. Einen Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit fairem Handel im Unterricht bildet also nicht die Kritik an abstrakten Strukturen, sondern die Auseinandersetzung mit der eigenen konkreten Lebenswelt und Umgebung der Kinder und Jugendlichen sowie den Möglichkeiten des eigenen Handelns darin (vgl. Geisz 2002a, S. 62f.). Die Veränderung kann beispielsweise mit einer kritischen Anfrage an den eigenen Lebensstil und die eigenen Kauf- und Konsumgewohnheiten erfolgen. In der kritischen Bildungspraxis des globalen Lernens wird soziales Lernen gefördert, indem beispielsweise am Gegenstand Kaffee als einem Produkt des täglichen Konsums, die Geschichten der Menschen wahrgenommen werden, die vom Anbau, Transport und der Vermarktung des Kaffees leben. Außerdem lässt sich die Situation erkennen, in der die Menschen an der Börse als Kaffeepflücker gezwungen sind, ihren Kaffee zu den extrem niedrigen Preisen zu verkaufen (vgl. Habig/Kübler 2000, S. 351f.).

Barbara Habig und Annette Kübler plädieren im Bezug auf entwicklungspolitische Bildungsarbeit für „Eine Welt vor der Haustür“, anstatt die Bildungsarbeit im Namen des Erlebens „fremder“ Kulturen auf das exotische Element, z.B. auf die Trommeln, zu reduzieren (vgl. Habig/Kübler 2000, S. 349). Damit wollen sie erreichen, eigene Bilder, Normen und Werte in Frage zu stellen und die gesellschaftlichen Bedingungen zu reflektieren, unter denen globales Lernen erfolgt.

Andererseits findet globales Lernen im deutschen Kontext meist nur in jenen Schulen und Institutionen statt, in denen es von einigen motivierten Einzelpersonen getragen wird. Das allgemeine Bildungssystem scheint globales Lernen als Unterrichtsfach nicht anzuerkennen oder zu fördern. In der schulischen Realität und den für die Schule entwickelten Materialien wird es nicht immer genug berücksichtigt. Festzustellen ist auch die mangelnde offizielle staatliche Unterstützung z.B. zur Ausbildung und Förderung der Lehrkräfte für globales Lernen im Unterricht. Es wird zwar von der „Öffnung von Schule“ (Geisz 2002b, S. 152) im Sinne der Einbeziehung von Initiativen und zivilgesellschaftlichen Organisationen als Akteure und Kooperationspartner des entwicklungsbezogenen Lernens in die staatliche Organisation (Institution) Schule gesprochen, jedoch ist vor der Illusion zu warnen, durch globales Lernen an den Schulen, in denen meist nur Leistungsdruck und Konkurrenz zwischen den Schüler/innen vorherrschen, humanistische Leitvorstellungen, Werte und Erziehungsziele wie Solidarität und Weltoffenheit herstellen zu können. Messerschmidt kommentiert dazu Folgendes: „Solidarität als Haltung und Praxis lässt sich pädagogisch nicht erzeugen. Überhaupt sollte sich die Pädagogik von Machbarkeitsvorstellungen verabschieden. Lernprozesse sind niemals vollkommen steuerbar, und wie die Teilnehmenden sich das aneignen, was vermittelt wird, kann pädagogisch nicht abgesichert werden. Was pädagogische Ansätze zum Globalen Lernen aber vermitteln können, ist ein Bewusstsein für den eigenen Kontext und die weltweiten Beziehungen in Strukturen der Ungleichheit“ (Messerschmidt 2008, S. 25). Solange der Begriff Solidarität ohne Bezug zum eigenen Leben nur als ein moralisch richtiger Wert eingefordert und als schönes, gutes Gefühl abgetan wird, wird er unglaubwürdig. Solidarität kann nur durch die Reflexion und permanente Auseinandersetzung mit den weltweiten Ungleichheiten und dem eigenen Verhältnis zu ihnen angeregt werden.

Rassismuskritische Pädagogik im globalen Kontext bewegt sich im Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit und dem Scheitern des solidarischen Engagements unter den gegebenen Ungleichheitsbedingungen. Mit der gesellschaftlichen und sozialen Verortung bzw. Situiertheit von Subjekten sind die Grenzmarkierung und das Verstricktsein in den Strukturen gemeint. „Die Aporia (...) kann daher nicht über den Willen eines Einzelnen oder Kollektivs gelöst werden. Sie bleibt bestehen, solange wir uns in einem System bewegen, das auf Unterdrückung und Ausbeutung basiert“ (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1997, S. 4). Das macht den Ausgangspunkt bzw. den Ort jedes solidarischen Handelns und des globalen Lernens aus. Anknüpfend an die hier beschriebenen pädagogischen Ansätze im

Globalisierungskontext kann Solidarität als unerreichbar bzw. partiell erreichbar innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse verstanden werden. Der universale Anspruch auf Solidarität muss aufgrund der ungleichen sozialen Ausgangsbedingungen notwendigerweise als gebrochen und gescheitert angesehen werden. Erst dadurch kann aber das Bewusstsein für die Widersprüche von Solidarität und für die Rassismusedimension innerhalb der globalisierten Welt eröffnet werden. Die gesellschaftskritischen Konzeptionen und Widerstandsstrategien in der aporetischen Form des Handelns und Bewusstseins können unter diesem Aspekt von einem ganz konkreten Ort (vom jeweiligen bestimmten gesellschaftlichen und historisch-kulturellen Kontext, in den jedes pädagogische Denken und Handeln eingebettet sind) ausgehen und aus ihrer eigenen partikularen Sichtweise heraus die gegenwärtigen Machtverhältnisse und spezifischen gesellschaftlichen Problematiken analysieren und kritisieren. Dadurch kann Sensibilität für die eigene Verantwortung und die historisch entstandenen sozialen und globalen Ungleichheiten gefördert werden. Die Notwendigkeit und die Möglichkeiten von Solidarität ergeben sich aus der Konfrontation mit dem Scheitern der Realisierung des selbst gesetzten Zieles und aus dem Wissen um die eigene strukturelle Bedingtheit der kritisierten Ungleichheitsverhältnisse. Das setzt die Bereitschaft voraus, das eigene Selbstverständnis zu hinterfragen und die eigene gesellschaftliche Verortung wahrzunehmen. Dazu ist es notwendig, selbstgewisse Selbst- und Fremdbilder in Zweifel zu ziehen und ihre gesellschaftlichen Bedingungen, Herrschaftsmechanismen und Folgen zu reflektieren. Das bedeutet, gegen sich selbst gerichtete Kritik von Solidarität als Aufgabe jedes pädagogisch Forschenden und Handelnden zu betrachten, die den globalen Ungleichheitsstrukturen nicht entkommen können.

Während die von der Universalität ausgehende Pädagogik in diesem Kapitel kritisch reflektiert wird, geht es im nächsten Kapitel um den pädagogischen Versuch, Differenzen als Zielbestimmung diskriminierungskritischer Reflexion in den Blick zu nehmen und sie zu beanspruchen. Dabei widmet sich die Arbeit den Widersprüchen von Vielfalt in pädagogischen Auseinandersetzungen mit den innergesellschaftlichen Differenzverhältnissen und sozialen Ungleichheitsbedingungen.

5. Kritische Perspektiven im Bezug auf Vielfalt

Vielfalt gewinnt im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklungen zur Ausdifferenzierung und Internationalisierung durch „Globalisierung, Migration, demographischen Wandel, Wertewandel und nicht zuletzt auch soziale Bewegungen bzw. Emanzipationsbewegungen“ (Krell/Riedmüller/Sieben/Vinz 2007, S. 9) zunehmend an Bedeutung. Eine Pluralität an unterschiedlichen Erfahrungen, Sichtweisen, Wertorientierungen und Lebensstilen prägt die Lebenspraxis, gesellschaftliche und soziale Realität, sowie Problemlagen von Individuen in heutigen Gesellschaften. Die Vielfalt an Unterschieden ist für gesellschaftliche Wirklichkeiten konstitutiv. Angesichts dieser Lage wird postuliert, Vielfalt im Sinne verschiedener Identitäten und Lebensrealitäten positiv wertzuschätzen, um dadurch explizit und implizit jegliche Formen von Diskriminierungen und Ausgrenzungen im gesellschaftlichen Leben zu bekämpfen.

Soziale Heterogenität und Ungleichheitsbedingungen bilden und beeinflussen auch den pädagogischen Kontext als Wissenschaft und Praxis. Im Fokus der Analyse über den Umgang mit Vielfalt stehen historisch gewachsene und gesellschaftliche Bedingungen, die durch verschiedene binäre und hierarchische Differenzen als „soziale Ordnungskategorien“ (Lutz/Wennig 2001, S. 19), in denen die Pädagogik als Wissenschaft und Praxis eingebettet ist, konstituiert sind. Es handelt sich also um die Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem Anspruch auf Vielfalt und Gleichheit, der die Ungleichheitsdimensionen problematisiert und kritisiert: Wie und unter welchen Bedingungen bestimmen und beschreiben wir Vielfalt? Wie wird mit Vielfalt und Ungleichheitsverhältnissen in der Pädagogik umgegangen? Ausgehend davon, dass die Praktiken von Diskriminierungen aufgrund gruppenspezifischer Merkmale, wie ethnischer oder nationaler Herkunft, Hautfarbe, Sprache, politischer oder religiöser Überzeugungen usw., Differenzen zwischen den Menschen konstruieren und Ungleichheiten herstellen sowie sie legitimieren, geht es beim Umgang mit Vielfalt unter der diskriminierungskritischen Perspektive um die Frage, „wie Individuen im Interesse der Gewährleistung von Gleichberechtigung und Selbstbestimmungsfähigkeit in die Lage versetzt werden können, mit den Differenzen bzw. Problemen umzugehen, die aus sozialen vorgegebenen Unterschieden resultieren“ (Hormel/Scherr 2004, S. 203f.).

So hat sich in den vergangenen 30 bis 40 Jahren die kritische Erziehungswissenschaft mit der Frage beschäftigt, wie soziale Ungleichheiten entstehen und durch welche Mechanismen sie reproduziert bzw. verstärkt werden (vgl. Lutz/Wennig 2001, S. 19). Die

pädagogische Auseinandersetzung mit sozialen Differenzen erfolgt bis zum Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts exklusiv in „Spezialpädagogiken“, in denen mit den Kategorien soziale Klasse, Geschlecht und Ethnizität gearbeitet wird (Leiprecht/Lutz 2005, S. 219). Helma Lutz und Norbert Wenning weisen darauf hin, dass sich in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen über Differenzen neue pädagogische Arbeitsfelder, insbesondere die Geschlechterforschung, interkulturelle Pädagogik und Integrationspädagogik herausgebildet haben, die durch zwei gemeinsame Aspekte in Bezug auf Reflexionen und den Umgang mit Differenzen zu kennzeichnen sind: Zum einen richten sie sich gegen Universalitätsansprüche im Mainstream der Sozial- und Erziehungswissenschaften und hinterfragen, inwiefern Pädagogik für alle gilt und wie sie mit Differenzen umgeht sowie sich selbst reflektiert. Diese von der allgemeinen Pädagogik abgegrenzten Felder entlarven das Allgemeine als „partikulare Konstruktionen“ (vgl. Lutz/Wenning 2001, S. 13). Dadurch werden „Prozesse gesellschaftlicher Ausdifferenzierung, Re-Hierarchisierung und sozialer Ausschlüsse“ sichtbar und „Normalitätskonstrukte“ in der Allgemeinen Pädagogik in Frage gestellt (ebd., S. 16, Hervorh. im Original).

Die drei Felder betonen zum anderen Differenzen basierend auf dem Prinzip der „Anerkennung des Anderen und Demokratie, als Recht auf Gleichheit und als Recht auf Dissens“ (ebd.). Auffällig ist dabei, dass alle drei durch den Perspektivenwechsel vom Defizit zur Differenz als Bereicherungen und als Potenziale zu charakterisieren sind, was in der Namensänderung und der Verschiebung der Begriffe zum Ausdruck gebracht wird: Von Frauen- zur Geschlechterforschung, von Ausländerpädagogik zur interkulturellen Pädagogik und von der Sonderpädagogik zur Integrativen Pädagogik (vgl. Lutz/Wenning 2001, S. 15). Andererseits macht die Begriffsverschiebung auch deutlich, dass Frauen, Ausländer und Behinderte als defizitär gelten.

Die gegenwärtige Diskussion um Vielfalt geht davon aus, dass es für die Analyse des Umgangs mit sozialer Heterogenität zunehmend unzureichend ist, exklusiv mit einer Kategorie zu arbeiten. Es gilt, Differenzlinien so zu erweitern, dass sie nicht auf eine gesellschaftliche Gruppe beschränkt bleiben, sondern u.a. das Geschlecht, Alter, Behinderung, sexuelle Orientierung mitberücksichtigen (vgl. Rosenstreich 2006, S. 203) und diese unterschiedlichen sozialen Kategorien und die unterschiedlichen Diskriminierungen in Theorie und Praxis zusammenfügen, um Dimensionen von Vielfalt und Diversität beschreibbar zu machen und somit Ausgrenzungen und Diskriminierungen entgegenzuwirken.

Im Folgenden gehe ich den in den letzten Jahren in diskriminierungskritischer Perspektive entwickelten pädagogischen Konzeptionen und Ansätzen um Vielfalt, wie z.B. „Pädagogik der Vielfalt“, Vielfalt in der Diversity-Perspektive und Vielfalt aus der Sicht der Intersektionalitätsanalyse, nach, die die Prozesse und Strukturen der Hierarchisierung, Diskriminierung und Marginalisierung zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machen und den Umgang mit Vielfalt im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Ausgrenzungspraxen und Ungleichheitsbedingungen reflektieren.

5.1 Pädagogische Perspektiven auf Vielfalt

Annedore Prengel bezieht in ihrem Ansatz der „Pädagogik der Vielfalt“ den Begriff Vielfalt explizit auf Geschlechterverhältnisse, die Migrationsgesellschaft, körperliche und geistige Behinderung und unternimmt den Versuch, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der drei unabhängig voneinander entwickelten und arbeitenden ‚pädagogischen Bewegungen‘⁴⁴ herauszuarbeiten und sie zusammenzuführen (vgl. Prengel 2006, S. 12). Als wesentliche gemeinsame strukturelle Merkmale betrachtet Prengel die „historische Erfahrung der Etikettierung und Diskriminierung“ von Frauen, Behinderten und Angehörigen marginalisierter Kulturen als das ganz ‚Andere‘, in Differenz zum bürgerlichen Subjekt in der bürgerlichen Gesellschaft (ebd., S. 13). Die bürgerliche Gesellschaft hat nach Prengel bei ihrer Herausbildung und während ihrer Geschichte anhand des binären hierarchischen Denkens diese Differenzen unterdrückt und als ‚unten sein‘, ‚schlecht sein‘, ‚weniger wert sein‘ stigmatisiert und gleichzeitig ihr Gegenteil (das Bürgertum) dadurch idealisiert, wodurch die hierarchischen Verhältnisse verdeckt wurden (vgl. ebd., S. 14). Die Dichotomien dienten zur Legitimation von Hierarchie und Herrschaft aller Arten, indem die eine Seite als bestimmende Norm fungierte und das Andere, von diesen Setzungen abgeleitete, ihr unterstellt sowie als das Gegenteil dieses Eigenen wahrgenommen und Wesenhaften definiert wurde (vgl. Prengel 2006, S. 38). Auf Polarität basierende dualistische Weltbilder enthalten also Hierarchien, die unterschiedliche Phänomene vereinheitlichen und durch die Komparativbildungen Unterschiede polarisieren. Die Konzeption der „Pädagogik der Vielfalt“ zielt daher laut Prengel darauf, zur „Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses, zur Entfaltung

⁴⁴ Prengel kennzeichnet ausdrücklich drei Arbeitsfelder als pädagogische Bewegungen, die sich im Kontext sozialer Bewegungen - Frauenbewegung, Gruppen von Eltern mit behinderten Kindern und Gruppen und Einzelpersonen gegen Ausländerfeindlichkeit - ergeben und jeweils einen komplexen Arbeitszusammenhang bildungspolitischer, wissenschaftlicher und pädagogisch-praktischer Aktivitäten hergestellt haben (vgl. Prengel 2006, S. 12).

kulturellen Reichtums und zum Respekt vor Individualität“ beizutragen (ebd., S. 13).

Verschiedenheiten in Gleichheit

Die Anerkennung und Förderung von Vielfalt in theoretischen, sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen beinhaltet den demokratischen Wert des Rechts auf Gleichheit und Differenz. Die Bedeutung von Gleichheit geht aus menschenrechtlicher Sicht mit einem Denken in den Kategorien von Freiheit und Anerkennung der Unterschiede der Menschen einher, die als gleichberechtigt wahrgenommen und behandelt werden sollen. Gleichheit ohne Differenz bedeutet unter den bestehenden sozialen Ungleichheitsbedingungen ausgrenzende Assimilation, und umgekehrt auch, dass Differenz ohne Gleichheit eine Hierarchisierung durch Festschreibung der Andersheit herbeiführt (vgl. Prenzel 2001, S. 93). Wie Prenzel aufzeigt, steht ein demokratisch begründetes Vielfaltskonzept dem „Essenzialismus und Relativismus“ entgegen, der die Menschen als naturgegeben und unveränderlich charakterisiert und stigmatisiert. Für den pädagogischen Kontext bedeutet dies, dass Aussagen über Kinder, Jugendliche oder Erwachsene niemals deren Wirklichkeit vollständig wiedergeben können (vgl. Prenzel 2007, S. 58). Insofern ist der Ansatz der „Pädagogik der Vielfalt“ mit der Grenze des pädagogischen Umgangs mit Vielfalt konfrontiert, die als „unmögliche Vielfalt“ bezeichnet wird (vgl. ebd., S. 60). Prenzel hebt die „Unbestimmbarkeit“ im Umgang mit Vielfalt hervor und sagt: „Wenn wir die daraus resultierende Unmöglichkeit der völligen Übereinstimmung außer acht lassen, so gehen wir das Risiko ein, über die Kategorien, mit denen wir gesellschaftliche Gruppierungen bezeichnen und charakterisieren, diese zu stigmatisieren“ (ebd., S. 58). „Pädagogik der Vielfalt“ befindet sich also im Spannungsfeld von Sensibilisierung für Vielfalt und der Gefahr der kategorialen Bestimmung sowie der etikettierenden Zuschreibungen.⁴⁵ Im Bezug auf den Zusammenhang von Differenz und Gleichheit von Menschen eröffnet Prenzel eine Perspektive für eine „egalitäre Differenz“ und plädiert für ein demokratisches nicht-hierarchisches Verständnis von Differenz (vgl. Prenzel 2001, S. 93), indem sie dabei das Verständnis des Begriffs Vielfalt aus der Theorie der Postmoderne aufgreift.

⁴⁵ „„Anders’ oder ‚gleich’, ausgeschlossen oder emporgekommen sein - pädagogisches Denken ist zutiefst in dieses Dilemma verstrickt und hat im Lauf seiner Geschichte viele unterschiedliche Lösungsversuche entwickelt. Es hat Menschen zum ‚Anderssein’ erzogen und zum Annehmen ihres Andersseins, sie zum Sichfügen in die unteren und randständigen Positionen gedrängt und sie mit Hilfe von Idealisierungen getröstet und versöhnt. Pädagogik hat auch alle Anstrengungen unternommen, Menschen all das beizubringen, was das Verlassen der unteren Positionen und die Teilhabe an gesellschaftlichen Privilegien ermöglichen sollte“ (Prenzel 2006, S. 14).

Denkweisen aus der Postmoderne: Diskussion

Theoretiker der Postmoderne wie Jean-François Lyotard (1982) und Wolfgang Iser (1988) betrachten den in der Moderne erreichten Zustand der Menschheit als Krise. Dabei sind die Idee der Vollkommenheit der Menschheit und jeder universale Anspruch auf Fortschrittlichkeit durch Emanzipation, der durch die *großen Erzählungen* legitimiert wird und in Zukunft zu verwirklichen ist, in der Postmoderne radikal in Zweifel geraten.⁴⁶ Lyotard zufolge hat dieser Bruch nicht eine Überwindung der Vergangenheit zur Folge, sondern ihre Wiederholung und Unterdrückung. Daher will sich Lyotard mit dem Scheitern der Moderne kritisch auseinandersetzen. Die *großen Erzählungen* der Moderne zielen auf die Verwirklichung universeller Freiheit, wobei sie allgemeine Gültigkeit, d.h. einen Universalitätsanspruch besitzen. Mit anderen Worten: Die *großen Erzählungen* umfassen die Bedeutungen aller kleinen Erzählungen und stehen eng im Zusammenhang mit dem Begriff allgemeine Geschichte. Nach Ansicht Lyotards ist dieses Projekt heute aber zerstört. Außerdem gibt es nach ihm nicht mehr das moderne universelle objektive Wissen. Das Ganze bzw. die Einheit wird in der gegenwärtigen Situation aufgelöst, wodurch unterschiedliche Lebensstile und differente Wissensformen entstehen. Genau diese Ungläubigkeit gegenüber den Metaerzählungen der Aufklärung bzw. die Skepsis gegenüber diesen und die veränderte Lage bezeichnet Lyotard in seinem Buch „Das postmoderne Wissen“ als „postmodern“: „Jeder Versuch der Bestimmung einer vernünftigen Verfassung der gesellschaftlichen Allgemeinheit ist ‚terroristisch‘, da die universelle Geltung beanspruchende Vernunft sich als ein Modus der universalistischen Legitimation von Herrschaft erwiesen hat“ (Lyotard 1982, S. 12).

Die Postmoderne verweist Lyotard zufolge auf einen Widerstreit der Moderne, eine nicht zu schlichtende Erfahrung von Unvereinbarkeiten, und die Metaerzählungen der Moderne umfassen und verallgemeinern die immer dagewesene und unersetzbare Heterogenität und subsumieren sie somit unter die universalen Kategorien. Basierend auf der Verschiedenheit der Diskursarten in Sprachspielen und ihrer agonalen Struktur vertritt Lyotard die Auffassung, dass es keine Metaregeln (Urteile), nur den „Dissens“ gibt. (vgl. Hong 2006, S.12f.).

⁴⁶ Es gilt also das „Vergessen“ abzuarbeiten, um die gegenwärtige „moderne Neurose“ – als Quelle des Unglücks, das wir zweihundert Jahre lang erfahren haben“, – zu analysieren und zu verarbeiten (vgl. Lyotard 1996, S. 53). In diesem Sinne meint die Vorsilbe „post“ des Begriffs „Postmoderne“ nicht den chronologischen Begriff „danach“, dass also die als modern bezeichnete Periode abgelaufen ist. Ebenso wenig ist damit gemeint, dass das Präfix „post“ von „Postmodernismus“ der Annahme Ausdruck verleiht, man könne und müsse mit der Tradition brechen und danach eine völlige neue Lebens- und Denkweise einführen, also „eine Bekehrung wie eine neue Richtung nach der vorherigen“ erreichen (vgl. Lyotard 1996, S. 100).

Wolfgang Iser versteht unter der Postmoderne eine „radikale Moderne“, d.h. die Zuspitzung von Tendenzen wissenschaftlicher und ästhetischer Moderne des 20. Jahrhunderts durch die theoretische Reflexion des Pluralismus und die Selbstkritik der neuzeitlichen Moderne, sowie durch die Praxis, in der die Postmoderne in der Breite der Wirklichkeit das realisiert, was modern nur spezialistisch erprobt wurde (vgl. Iser 1988, S. 6). Daher bedeutet die Postmoderne für Iser „nur die Form, wie diese Moderne (des 20. Jahrhunderts) gegenwärtig einzulösen ist“ (ebd., S. 6). Postmoderne Kritik verwirft Iser zufolge die Rationalität im Allgemeinen nicht, sondern wendet sich gegen eine bestimmte historische Form der Rationalität, die auf der Ausgrenzung des Heterogenen basiert.

Insofern ist es das Ziel postmodernen Denkens, den Mechanismus der Vereinheitlichung aufzudecken und jene Unterschiede aufzuzeigen, die aufgrund der Verallgemeinerung durch die Vernunft nicht dargestellt oder beachtet werden. So werden in den postmodernen Ansätzen die totalisierende Vernunft und jede Vorstellung eines einheitlichen Subjekts in Frage gestellt. Genau diese Betonung der Pluralität bzw. der Heterogenität von Sprach-, Denk- und Wahrnehmungsweisen in der Wissenschaft und der Handlungsmuster, sowie Lebensweisen in der Lebenswirklichkeit macht den Unterschied der Postmoderne zur Moderne aus.⁴⁷ Daher fokussieren sich die postmodernen Vertreter auf die Freisetzung bzw. die Auflösung der fragmentierten Teile infolge der Einheitsobsessionen, indem sie auf die unterdrückten Erzählungen des Lokalen hinweisen, die außerhalb des vorherrschenden Kanons stehen und die Pluralität anerkennen.

Allerdings sind aus der postkolonialen Perspektive der postmoderne Diskurs und das Spiel mit den Differenzen hinsichtlich der Identität und hinsichtlich kultureller Innovationen, wie z.B. architektonischer Stilmischungen, in die Kritik geraten. Denn es wird dabei die Betrachtung struktureller Diskriminierung vernachlässigt, wie z.B. Rassismus und soziale Ungleichheit hinsichtlich verfügbarer Ressourcen, materielle und soziale Voraussetzungen, die nicht für alle in dieser Welt zugänglich sind und die individuelle und kulturelle Entfaltungsmöglichkeiten begrenzen (vgl. Ha 2004, S. 82f.). Deshalb werden postmoderne Lebensstile und Kulturen auf Metropolen beschränkt, die die „Kreolisierung“ leisten können (ebd., S. 81). Aus diesem Grund betont Ha, dass ohne die Berücksichtigung dieser Dimensionen struktureller Barrieren und Machtdifferenzen die Dominanzstruktur reproduziert wird und zugleich die Marginalisierten und ihre Geschichten erneut zum Schweigen gebracht werden und schließlich in Vergessenheit geraten (vgl. ebd., S. 83).

⁴⁷ „Das Postmoderne wäre dasjenige, das im Modernen in der Darstellung selbst auf ein Nicht-Darstellbares anspielt; das sich dem Trost der guten Formen verweigert (...)“ (Lyotard 1996, S. 29).

Indem die Theorien der Postmoderne das Einheitsdenken und die moderne Subjekt-konzeption durch eine universale Vernunft als eine partikulare, willkürlich gesetzte dominante Herrschaftsform delegitimieren sowie die unterdrückte Vielfalt und Differenz in Form von kleinen lokalen Erzählungen und Minderheiten postulieren, stellen sie nach Auffassung Ha, Differenz als ein grundlegendes und allgemeines Prinzip „abstrakt wie absolut“ dar (vgl. Ha 2004, S. 83). Diese Ablehnung des Universalanspruchs wird dadurch total wie beliebig. So wird die historische Spezifität der Marginalisierten totalisiert und die kritische Funktion der Marginalität der Migrant/innen und der farbigen Minderheiten aufgehoben. Aus dieser unterschiedslosen, totalen und beliebigen Negierung der großen metaphysischen Erzählungen bzw. der dominanten Diskurse ergibt sich eine postmoderne „indifferente Differenz“ (ebd., S. 80). Die Unterschiede, die gerade in postmodernen Ansätzen so aufgewertet werden, verlieren im Endeffekt ihre Bedeutung: „Sie (die Differenz, E-Y. H.) verkehrt sich in ihr Gegenteil, wird *in ihrer Beliebigkeit unterschiedslos* und ist als politischer Standort für diejenigen, die darauf angewiesen sind, nicht mehr zugänglich“ (Ha 2004, S. 84, Hervorh. im Original).

Trotzdem wird die Postmoderne als „Öffnung“ und „Faszination des Differenten“ in Kultur, Ethnizität und Sexualität gern aufgenommen (ebd.). Ha fragt sich dabei, ob diese Leidenschaft für das Differente nicht gerade die sogenannte Wunschprojektion des „weißen Blicks“, des Ichs, für das Exotische, Primitive und Andersartige ist und zur Fetischisierung der „Anderen“ führt, d.h. die „Anderen“ zum Objekt seiner Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Bewertungen macht (vgl. ebd.). Während die Differenz im postmodernen Diskurs vom *Zentrum* aus benannt und aufgewertet wird, wird zugleich nur noch über die „Anderen“ gesprochen, d.h. deren autonome Stimme wird durch die Übertönung vereinnahmt und bleibt weiterhin unsichtbar und unhörbar (vgl. ebd., Hervorh. im Original).

Außerdem stellt sich Ha angesichts der postmodernen Kritik an der Subjekttheorie und der diskursiven Totalität die Frage, „ob kollektive Politikformen marginalisierter Gruppen in einer Welt der endlosen Dekonstruktion überhaupt vorgestellt werden können (...)“ (ebd., S. 87). Mit anderen Worten: Wie ist es möglich, Gemeinschaft im Widerstand unter der dekonstruktivistischen Perspektive zu bilden? Wenn vom Tod des revolutionären Subjekts die Rede ist, es keine Identität, kein Zentrum und kein Kriterium gibt, haben dann die Utopie der Emanzipation und die Politik noch eine Bedeutung? Ha hält es für problematisch, dass „jede kollektive Praxis von politischer Relevanz durch Ideologie- und Totalitarismusvorwürfe“ unter Verdacht gestellt wird (ebd., S. 88). Der Übereifer dieser

postmodernen Annahme schlage in „postmoderne Politik der Politikvermeidung“ um (ebd., S. 87).

Aus diesem Grunde fordert Ha die postmodernen Theorien, die seiner Ansicht nach fatale Folgen, wie den Stillstand der Geschichte zur Folge haben können, zur Selbstreflexion auf. Durch diese Kritik der postmodernen Theorien ergibt sich dann die Frage, wie marginalisierte Gruppen in Form von praktischem Handeln überhaupt Widerstand leisten können, d.h. wie sie in die bestehende Ordnung eingreifen können. Das Dilemma des postmodernen Diskurses zwischen radikaler Dekonstruktion und politischer Handlungsfähigkeit aus der Sicht postkolonialer Kritik hängt wiederum mit der Frage nach dem Spannungsverhältnis von Universalismus und Differenz zusammen.

Postmoderne Konzeption um Pluralität und „Pädagogik der Vielfalt“

Im Rückgriff auf die postmodernen Konzeptionen um das Verständnis des Begriffs Vielfalt weist Prengel darauf hin, dass unsere Erkenntnisse und Aussagen zur Vielfalt notwendigerweise auf eine bestimmte Weise gefällt werden müssen, denn wir sind endliche Wesen und können in den Grenzen unserer Lebensspanne nur begrenzt viele Lebensweisen realisieren (vgl. Prengel 2001, S. 97). Die Idee und das Bestreben von Vielfalt und Verschiedenheit gehen also aufgrund unseres Erkenntnisvorgangs und unserer Handlungsfähigkeit mit der andauernden Beschränkung der Vielfalt einher, um überhaupt Entscheidungen im Leben zu treffen, indem jedes pädagogische Handeln der Heterogenität eine bestimmte Form hat.

Allerdings „sind kategoriale Bestimmungen für alltägliche und wissenschaftliche Verständigungen unverzichtbar“ (Prengel 2007, S. 58). Die vorläufige und hypothetische Begriffsbildung, die mit sich ändernden wissenschaftlichen Bezeichnungen und Kategorisierungen der heterogenen Zielgruppen⁴⁸ einhergeht, bedeutet zugleich eine Suche nach Möglichkeiten, besser passende Klassifikationen zu finden, die die Menschen nicht stigmatisieren und etikettieren (vgl. ebd., S. 58).

Auch der pädagogische Umgang mit Vielfalt in den Praxen und „Arrangements“ vollzieht sich „unter der Bedingung von Begrenzungen und Strukturierung. Gelingende Offenheit hat Struktur“ (ebd., S. 61). Zu hinterfragen sind daher Vielfalt begrenzende Curricula und prozedurale Strukturen, denn letztlich sind es diese, die Vielfalt zuallererst ermöglichen bzw. verhindern (vgl. ebd., S. 61).

⁴⁸ Prengel nennt als Beispiel für die wechselnden Bezeichnungen für Kinder mit Beeinträchtigungen unterschiedliche Begriffe wie zum Beispiel „Hilfsschüler“, „Lernbehinderte“, „Gutachtenkinder“, „Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf“ oder „Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen“ (vgl. Prengel 2007, S. 61).

Vielfalt im Sinne vielfältiger Lebensweisen und potentieller Heterogenitätsdimensionen ist unbestimmbar. Das, was wir über *die* Vielfalt sagen, ist nur noch ein Moment, der paradoxerweise dadurch die Vielfalt für eine gewisse Zeit und auf eine Weise bestimmt um dann der Heterogenität nicht vollständig gerecht werden zu können. So beschreibt Prenzel die Einschränkung von Vielfalt als „im Sozialisationsprozess vermittelte strukturelle Erscheinungen aktueller Gesellschaften“ (Prenzel 2001, S. 98).

Um diesen ambivalenten Aspekt beim Reden über Vielfalt und den Gleichheitsanspruch jeweils in den Blick zu nehmen, betont sie die Wichtigkeit dafür, immer „einen Bezugspunkt“ zu benennen (Prenzel 2007, S. 57), „über welchen Weltausschnitt eines sozialen Lebenszusammenhangs gesprochen wird und für welche Zeitspanne die Aussage gelten soll“ (Prenzel 2001, S. 99). Entscheidend sind dabei die „definitorischen Aussagen über Gruppierungen aller Art und Differenzen zwischen ihnen“ (ebd., S. 101). In diesem Zusammenhang greift Prenzel den Begriff der „Inkommensurabilität“ (Prenzel 2007, S. 61), welcher Unersetzbarkeit bedeutet, auf und weist auf zwei Momente hin: Auf das Kriterium, auf das sich der Vorgang der Herstellung von Verschiedenheit bezieht, und auf das Gegenteil zu diesen Unterscheidungspraxen, das Prenzel als „qualitative Differenz“ (Prenzel 2006, S. 31) bezeichnet. Vor diesem Hintergrund hält Prenzel es für wichtig, ein vergleichsentscheidendes Merkmal, einen Maßstab des Vergleichens klar zu benennen, mit dem unterschiedliche Personen unterschiedliche Aspekte als wesentlich erkennen und das daher immer umstritten ist (vgl. ebd., S. 33).

Kritikpunkte an der „Pädagogik der Vielfalt“

Prenzels Analyse des Umgangs mit Vielfalt im pädagogischen Kontext macht auf den grundlegenden Aspekt der differenztheoretischen Sicht auf Vielfalt, das Dilemma des Verhältnisses von Gleichheit und Verschiedenheit aufmerksam, indem sie Gleichheit als „Bedingungen der Möglichkeit von Differenz“ (Prenzel 2006, S. 184) annimmt.

Allerdings kommt die Dimension der damit einhergehenden jeweiligen spezifischen Dominanz- und Machtverhältnisse meiner Ansicht nach in ihrem Konzept zu kurz (vgl. Auernheimer 2007, S. 136).

Außerdem stellt der Ansatz Prenzels Differenzen der kritisierten Moderne gegenüber und versteht Postmoderne als Anti-Moderne. Prenzel geht durch ihren Rückgriff auf die Theorien der Postmoderne von einem Verständnis der Moderne aus, dessen Einheitsdenken zu Totalisierung und Vereinheitlichung von Differenzen führt. Prenzel wendet sich gegen die Moderne, die Vielfalt und Differenz unterdrückt.

In diesem Zusammenhang macht Thomas Eppenstein auf das verzerrte Bild der Moderne im Konzept der „Pädagogik der Vielfalt“ aufmerksam und bemerkt, dass der Ansatz „Pädagogik der Vielfalt“ von Prengel „konkrete inkommensurable Differenzverhältnisse“ (Eppenstein 2003, S. 203) wie religiöse Differenzen oder Wertekonflikte ausklammert (vgl. ebd.). Die Verabsolutierung der inkommensurablen Differenzen im Differenzkonzept Prengels führt nach Auffassung Eppensteins dazu, die internen Differenzen auszublenden und die Beziehungen zwischen ihnen zu dethematisieren, die für die existierenden Lebenspraxen eine wichtige Rolle spielen. Denn es geht um die Aspekte der Dynamik differenter Lebensformen und innere Machtverhältnisse, die beim Ansatz Prengels zu kurz kommen (vgl. ebd., S. 205).

Die internen Differenzen werden Eppenstein zufolge entgegen der eigentlichen Absicht Prengels ausgeblendet, die die Differenzbildung im binären und hierarchischen Denken kritisieren will, weil sich das Denkmodell einer „Pädagogik der Vielfalt“ paradoxerweise genau auf die von ihr selbst kritisierte Denkfigur bezieht und sie gegen sich wendet. Die absolute Betonung von Differenzen und die einseitige Kritik an universalistischen Theorien und der Einheit der Moderne fallen selbst in die alte dualistische Denkstruktur der Hierarchie. Kennzeichnend für eine bürgerlich dominante Kultur sind nach Prengel also das Einzelkämpferdasein, der Konkurrenzkampf und eine auf die ökonomische reduzierte Effizienzpriorität als Maximen moderner Zivilisation (vgl. Eppenstein 2003, S. 179). Durch die „regressive(n) Rückbesinnungen“ (ebd., S. 201) werde - so der Kritikpunkt Eppensteins - das Verhältnis und „de(r) Konflikt zwischen konventionell eingestellten Individuen und einem ihnen zugemuteten Leben in postkonventionellen Strukturen“ (ebd., S. 201) wiederum auf „eine einfältige Opposition“ beschränkt (ebd., S. 201).

In diesem Punkt ruft Eppenstein die Widersprüche der Moderne in Erinnerung und betont, dass die Moderne und der Universalismus ursprünglich aus Offenheit und normativem Individualismus hervorgehen und sich daher die von Prengel betonte Pluralität als Opposition gegen die Moderne und das Einheitsdenken nicht ausschließen. In Anlehnung an Daniel Bell hält es Eppenstein für wichtig, zwischen der bürgerlichen Gesellschaft, dem bourgeois Charakter und dem philosophischen und normativen Individualismus zu unterscheiden. Der philosophische Individualismus basiert auf dem Autonomieanspruch des einzelnen Menschen, indem er sich durch den eigenen Vernunftgebrauch selbst gebildeten universalen, vernünftigen Gesetzen unterwirft, und gilt insofern als eine „normativ(e) Rechtfertigung“ (Bell, zit. bei Eppenstein 2003, S. 204). In dieser moralischen Hinsicht spielt Individualismus in zweierlei Hinsicht für „das Bestreben von

Individuen“ eine Rolle (Bell, zit. bei ebd.): zum einen im Freiheitsgedanken im Sinne individueller Gestaltungs- und Wahlmöglichkeiten sowie individueller Selbstbestimmung und zum anderen durch die mit dem Akt von Autonomie verknüpfte Gesellschaftsveränderung (vgl. Eppenstein 2003, S. 204).

„Mit der Unterscheidung bürgerlicher institutionalisierter Gesellschaft und normativem Individualismus“ wird Eppenstein zufolge deutlich, dass „Pluralität als konstituierendes Element eben jener universalisierenden Moderne“ aufzufassen ist (ebd., S. 204). Das bedeutet, dass konventionelle Ansichten auch innerhalb marginalisierter Gruppen kritisch zu reflektieren sind. Eppenstein wendet sich also gegen eine Idealisierung des Anderen, die auch wieder eine Identifizierung wäre. Dieser Aspekt bleibt jedoch seiner Ansicht nach beim Ansatz Prengels aus, weil Prengel ihren Blick auf die Enthierarchisierung der Beziehung zwischen den differenten Oppositionspaaren (die Beziehungen zwischen Frauen und Männern, Müttern und Kindern, Vätern und Kindern, Beeinträchtigten und Gesunden, Angehörigen verschiedener Kulturen) richtet. Anknüpfend an den Ansatz Micha Brumliks einer „postkonventionelle(n) Haltung“ (Brumlik, zit. bei Eppenstein 2003, S. 205) betont Eppenstein die universalistische Sicht der Moderne, anstatt Pluralität dem Universalismus oppositionell als „zwei Beziehungen zwischen den Zugehörigen differenter Oppositionspaare“ entgegenzusetzen (vgl. Eppenstein 2003, S. 205). Er betrachtet den erwähnten modernen philosophischen Individualismus als Anknüpfungspunkt für den pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Eppenstein kritisiert auch die dem Umgang der „Pädagogik der Vielfalt“ mit der Interkulturalität zugrunde liegende Annahme über das binäre oppositionelle Verhältnis von Moderne und Pluralität.

Interkulturalität aus der Sicht der „Pädagogik der Vielfalt“

Prengel (2006) geht durch die Auseinandersetzung mit dem Arbeitsfeld interkulturelle Pädagogik der Frage nach der Konzeptionalisierung der demokratischen interkulturellen Erziehung nach, die sich aus der Kritik von Monokulturalität und Ethnozentrismus an der Assimilationspädagogik bzw. Ausländerpädagogik ergibt. Sie geht auf zwei Diskussionen über den Umgang mit universellen Werten ein: Universelle Bildung aus internationaler Perspektive und der Perspektive der individuellen Entwicklung. Die von Universalität ausgehende Pädagogik befürwortet beispielsweise Humanität und Menschenrechtskonventionen. Sie setzt auf die allgemeinen Fähigkeiten der Menschen, psychische Entwicklungsprozesse vollziehen zu können. Die Ansätze Piagets (kognitive Entwicklung) und Kohlbergs (moralische Entwicklung) basieren „auf universalen für alle Menschen

geltenden und quasi natürlichen Grundwerten, universalen und moralischen Prinzipien“ und gehen grundsätzlich von der allgemeinen menschlichen Entwicklungsstruktur, von der Abhängigkeit zur Selbständigkeit und von der Heteronomie zur Autonomie aus (Prenzel 2006, S. 79).

Obwohl die Diskussion um universalistisch orientierte Konzepte der interkulturellen Erziehung für das pädagogische Handeln notwendig ist, hält Prenzel sie anlehnd an Schöfthaler für fragwürdig, denn die pädagogischen universalistischen Konzepte beinhalten ihrer Ansicht nach einen „heimlichen Eurozentrismus“ (Prenzel 2006, S. 77), das Ideal des autonomen Subjekts der bürgerlichen Gesellschaft, das das Andere seinem Selbstbild gemäß erkennt und hierarchisch bewertet. Piaget beispielsweise interpretiert dies anhand der Sozialisation in primitiven Gesellschaften als fortschreitende Entwicklung zum Zwang, während er in zivilisierten Gesellschaften fortschreitende Autonomie zu erkennen glaubt. In Folge der Kritik einer solchen ethnozentrischen Idealisierung des Eigenen und der monistischen Hierarchiebildung ist für Prenzel entscheidend, universelle demokratische Rechte und die sich auf die Vernunft berufenden Urteile (Universalismus) im Hinblick auf möglichen Missbrauch für lediglich partikulare Interessen kritisch zu untersuchen (vgl. Prenzel 2006, S. 82).

Diese Partikularität der universalistischen Positionen in der interkulturellen Pädagogik konfrontiert Prenzel mit der Frage nach dem Verhältnis vom pädagogischen Universalismus und Kulturrelativismus (beispielsweise beim Umgang mit patriarchalischen Verhältnissen, dem religiösen Fundamentalismus, vor allem, wenn er sich mit faschistoider Politik verbindet und Kinder und Jugendliche autoritär indoktriniert) und vertritt dabei die Ansicht: „die Menschenrechte für die Mädchen hätten dann Priorität vor dem Prinzip kultureller Gleichwertigkeit“ (ebd., S. 85ff.). In diesem Zusammenhang spricht sie von „Parteilichkeit“ in Konflikten zugunsten der Freiheit und Selbstbestimmung des Kindes und im Bewusstsein ihrer eigenen kulturell bedingten Wurzeln und sagt zum erwähnten Beispiel (Prenzel 2006, S. 92): „Ich nehme Partei für ein junges Mädchen aus einer patriarchalischen Familie, wenn es meine Hilfe wünscht. Mir ist klar, dass ich das tue, weil es meiner kulturellen Identität als Feministin im ausgehenden 20. Jahrhundert entspricht und weil ich als Angehörige der Mehrheitskultur Einfluss habe“ (ebd.). Eppenstein hinterfragt diese Aussage, denn Prenzel geht bei Konflikten zwischen Angehörigen anderer Kulturen im erwähnten Beispiel von Konflikten zwischen Prinzipien des autonomen Subjekts (z.B. die Tochter patriarchalischer Eltern festhaltend am universalen Feminismus) und einer vorreflexiven Situation in kulturellen Bindungen (z.B.

patriarchalisches Elternhaus) aus, so dass Differenzen wiederum auf der Folie der kritisierten alten binären Denkweise wahrgenommen und interpretiert werden (vgl. Eppenstein 2003, S. 208).⁴⁹

Eppenstein legt einen Schwerpunkt auf moderne Konzeptionen von Gleichheit und die Freiheitsgedanken des modernen Selbstverständnisses, indem er auf die im Ansatz Prengels mit der Prämisse der offenen Ganzheit ausgeblendete Dimension eigener historischer und gesellschaftlicher Voraussetzungen des Pluralität-Ansatzes hinweist. Eine freie und zugleich mannigfaltige Gesellschaft (Individuen, Freiheit und die Unantastbarkeit des Lebens) bildete und bildet die Voraussetzung für die Herausbildung der Moderne in ihrer Geschichte überhaupt. Er betrachtet daher die abstrakte Aufwertung von Pluralität und Prengels Zurückweisung der universalisierenden Moderne als problematisch. Allerdings geraten in seinem Ansatz zwei Aspekte aus dem Blick: Aus der Sicht der älteren Kritischen Theorie verdrängt das Verständnis der Moderne Eppensteins innere Brüche der Ansprüche der Moderne auf Freiheit in ihrer historischen Entwicklung. Aus der postkolonialen Perspektive werden wiederum die vielfältigen Modernitäten wenig beachtet.

Innere Widersprüche der Moderne unter der Perspektive der älteren Kritischen Theorie

Die zwei gegensätzlichen Elemente, Pluralität und Einheit, machen unter der Perspektive der älteren Kritischen Theorie die Dimensionen der Modernität aus. Das Einheitsdenken der Moderne entsteht aus der grundsätzlich charakterisierenden Offenheit und dem Freiheitsgedanken. Doch das moderne Bestreben zu Freiheit und zu Offenheit verlief und verläuft in seiner historischen Entwicklung zwiespältig: Wie Horkheimer und Adorno (1988) in der „Dialektik der Aufklärung“ mit ihrem dialektischen Bild von Moderne aufzeigen, strebt die Bewegung der Moderne Selbstbestimmung und daher auch Vielfalt an, ist aber historisch immer wieder von Dominanzverhältnissen bestimmt und daher gebrochen worden. Das Versprechen der bürgerlichen Gesellschaft und die Bemühungen um die Verwirklichung der postulierten universellen Ideen wie Freiheit und Individualität des einzelnen Menschen haben selbst objektive gesellschaftliche Voraussetzungen hervorgebracht, die die Möglichkeit freier und selbstbestimmter Entfaltung der Individuen verhindern und im Gegenteil dem Einzelnen eine Anpassung an die bestehenden Dominanzverhältnisse abverlangen. Unter den kapitalistisch-bürgerlichen Herrschafts-

⁴⁹ „(...) dort, wo Differenz als Konflikt zwischen konventionellen und postkonventionellen Lebenspraxen tatsächlich als pädagogisches Problem auftritt, verschwindet die heterogene Vielfalt hinter der Einfalt feministischer Parteinahme für die andere ausländische Frau als Tochter unterdrückender Eltern“ (ebd.).

strukturen schlägt die Befreiung in die zunehmende Unterdrückung des Menschen (innerer Natur) und seiner Lebenswelt (äußerer Natur) um. Selbstbestimmung erscheint sowohl als Moment der Freiheit als auch der zunehmenden freiwilligen Unterwerfung der Individuen um ihrer Selbsterhaltung willen unter die Forderungen und Interessen der jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse. Freiheit und Individuation realisieren sich also im Prozess der Zivilisation, dem Rahmen des gesellschaftlich vorgegebenen und geforderten Systems als unterdrückte und verdrängte Lebensinteressen. Sie stellen sich als konkrete gesellschaftlich gewordene Form dar, d.h. als die zur gesellschaftlichen Anpassung gezwungene und durch den herrschenden Diskurs bestimmte Form. Die postulierte Entfaltung von Freiheit des Einzelnen ist gesellschaftlichem Identitätszwang ausgesetzt und trägt das Potenzial verinnerlichter Herrschaft mit sich, die zur „blinden Identifikation mit dem Kollektiv“ (Adorno 1971a, S. 95) führt.

Horkheimer und Adorno verwerfen nicht einfach die Moderne. Im Gegenteil halten sie die freiheitlichen Ideen der Moderne für richtig und unverzichtbar als Voraussetzungen für die Kritik an herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen und Anforderungen. Aber sie warnen zugleich davor, die Ansprüche auf freie Selbstbestimmung des Individuums ohne ihren Bezug auf gesellschaftliche Praxis zu idealisieren und sie zu verabsolutieren. Sie zielen aufgrund dessen, auf die innere Widersprüchlichkeit der Freiheitsansprüche, auf welche aufmerksam zu werden ist und betonen konsequent die selbstkritische Reflexion der selbst gesetzten Ansprüche als Anforderungen an Bildungsprozesse von Subjekten, die sich für Freiheit einsetzen.

Moderne unter postkolonialer Perspektive

Unter postkolonialer Perspektive wird ebenfalls die Durchsetzung dieser in sich widersprüchlich zu sehenden abendländisch-europäischen Geschichte der Moderne mit ihrem Freiheitsanspruch und auch die koloniale Geschichte der Unterwerfung der „Anderen“ sowie die damit einhergehenden marginalisierten verschiedenen Geschichten der Moderne in außereuropäischen Gesellschaften verstanden (Kapitel 2.).

Vor dem Hintergrund der vielfachen Verflechtung und der Verwobenheit zwischen europäischen und außereuropäischen Gesellschaften infolge der kolonialen Erfahrungen wird die Moderne von verschiedenen Gesellschaften gemeinsam konstituiert. Das bedeutet wiederum die Anteilnahme der marginalisierten verschiedenen Geschichten an einer Reihe zentraler Erfahrungen der gemeinsamen Geschichte der modernen Welt (vgl. Conrad/Randeria 2002, S. 17). Die vielfältigten Modernitäten sind als Effekt der

Interaktionen und Verflechtungen der modernen Welt zu verstehen. Auf der anderen Seite produziert diese historische Verflechtungsgeschichte zugleich eine Asymmetrie, Grenzziehungen und Dominanzverhältnisse. In der kolonialen Geschichte vollzogen sich zahlreiche Kontakte zwischen Europa und außereuropäischer Welt auf ambivalente Weise: Einerseits erfolgten die Interaktionsprozesse durch freiwillige Öffnung und Humanisierung. Andererseits wurden sie durch Unterwerfung, Gewalt und Hierarchie gekennzeichnet. Historische Interaktionen führten nicht nur zu Gemeinsamkeiten und zur Vereinheitlichung der Welt, sondern auch zur Markierung von Abgrenzung (vgl. ebd., S. 18f. und vgl. Hong 2006, S. 25). Diese geschichtliche Verflechtung zu marginalisieren und zu verschweigen, trägt dazu bei, westlich geprägte hegemoniale Diskurse über die Moderne zu reproduzieren. Das Plädoyer Eppensteins für die pädagogische Konzeptualisierung im Umgang mit Vielfalt unter der Berücksichtigung des normativen Individualismus der Moderne verdrängt und vernachlässigt also die Aspekte der eigenen Widersprüche der Moderne, nämlich die eigene Verstrickung in die Dominanzverhältnisse. Wie ist die Kritik an Dominanzverhältnissen und sozialen Ungleichheitsbedingungen mit den modernen und freiheitlichen Ansprüchen möglich?

Im Bezug auf die ältere Kritische Theorie ist meiner Ansicht nach die Reflexion der dialektischen Widersprüche des modernen Bestrebens zur freien Selbstbestimmung in seinen realhistorischen, gesellschaftlichen und sozialen Prozessen für die pädagogische Auseinandersetzung im Umgang mit Vielfalt wichtig. Mit anderen Worten: Es bedarf einer genauen Analyse, was mit den modernen Konzeptionen von Gleichheit und Freiheit geschah, geschieht und wessen Freiheit gemeint ist. Das heißt, dass es wichtig ist, den Aspekt des modernen Individualismus hinsichtlich seiner eigenen Verstrickung in Dominanzverhältnisse und der eigenen Ausschlussprozesse auf sich selbst zu wenden. Das Ziel des Strebens nach Freiheit und Selbstbestimmung ist nicht aufzugeben. Kritik der sozialen ungleichen Verhältnisse erfordert doch eine kritische Reflexion der historisch hervorgebrachten dominanten gesellschaftlichen Verhältnisse, die den eigenen Umgang mit Vielfalt prägen. In diesem Sinne plädiere ich für einen herrschaftskritischen pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Die Kritik des Rassismus und der Diskriminierungen sollte sich weder einseitig für Moderne oder Pluralität positionieren, noch einfach Pluralität oder Moderne diffamieren, als ob sie sich problemlos nur auf eine Seite schlagen könnten. Sie muss am eigenen Umgang mit den kritisierten Verhältnissen ansetzen, und den eigenen Umgang zum Ausgangspunkt ihrer Kritik machen.

Die „Pädagogik der Vielfalt“ ist immer abhängig von dem Ort, von dem aus man über

„Andere“ spricht und Probleme formuliert, ohne dabei die eigenen selbst festgelegten Maßstäbe der Kritik ausdrücklich zu benennen. Sie steht daher inmitten des gesellschaftlichen und sozialen Zusammenhangs, in dem (hegemoniale) Normalitätsvorstellungen immer wieder hervorgerufen, Identifizierungspraxen vollzogen und Hierarchien neu erzeugt werden. Aus diesem Grunde ist es wichtig, die eigenen Prämissen in Frage zu stellen und ihre Verknüpfung mit Herrschaft zu hinterfragen.

Vielfalt, Macht und Normalität

Unter diesem Aspekt ist die Reflexion des Gebrauchs von Begriffen insofern von Bedeutung, dass Begriffe die Funktion haben, nicht nur die soziale Wirklichkeit widerzuspiegeln, sondern auch soziale Wirklichkeiten zu erzeugen. Sie beeinflussen dabei nicht nur unsere Wahrnehmungsweisen und Weltbilder, sondern sind mit bestimmten Handlungsweisen und Praktiken verbunden, die soziale Realitäten erschaffen. Aus diesem Grunde legt Mecheril im Hinblick auf die pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft Wert auf ein „*reflexives Verhältnis zu den verwendeten begrifflichen Perspektiven*“ (Mecheril 2008, S. 44, Hervorh. im Original). Die Begriffe Vielfalt und Heterogenität sind daher nicht per se unschuldig, sondern als politische und soziale Praxis zu verstehen, in der man Probleme erkennt und beschreibt, dafür relevante Begrifflichkeiten erzeugt und damit soziale Realität gestaltet. Die so hergestellten Begriffe wirken sich wiederum auf unsere Wahrnehmung und unser Selbstverständnis aus, d.h. sie transportieren bestimmte Inhalte, Zusammenhänge und Aspekte und prägen unsere Wahrnehmungsweise, mit der wir als Subjekte wiederum agieren. Diskriminierungskritische Konzeptionen anhand des Begriffs Vielfalt stehen im engen Zusammenhang mit Machtfragen. Für den Umgang mit dem Begriff Vielfalt bedeutet das: „Jedes pädagogische Modell ist auch Kind seiner Zeit, einer bestimmten historischen Konstellation mit kontexttypischen Konditionen. Darum geht mit der Rede von der Pädagogik der Vielfalt die Gefahr einher, vollmundig mehr zu behaupten, als man halten kann. Jeder, der behauptete, im Besitz ‚der‘ Vielfalt zu sein, hätte schon gelogen“ (Prengel 2006, S. 61).

Unter diesem Aspekt stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen und wie der Begriff Vielfalt in pädagogischen Zusammenhängen proklamiert und praktiziert wird. Norbert Wenig kennzeichnet vier Arten des Umgangs mit Heterogenität in der Pädagogik.: „Ignorieren“ z.B. die Ausblendung der Geschlechterfrage und der damit verbundenen Diskriminierung, „Reduzieren“ und „Unterdrücken“, z.B. das Verbot anderer Sprachen im schulöffentlichen Bereich sowie schließlich „Abbauen“ von Heterogenität, z.B. durch

Fördermaßnahmen und die kompensatorische Erziehung (vgl. Wennig 2007, S. 27f.). Wennig macht darauf aufmerksam, dass der pädagogische Umgang mit Differenzen von Normalitätsvorstellungen beeinflusst wird und die Pädagogik sich durch einen Normalisierungsprozess selbst an deren Produktion beteiligt. Unter Normalisierung ist dabei der Prozess der Herstellung von Normalität zu verstehen, der historisch und sozial variabel abläuft und daher die Durchsetzung einer neuen Normalität bedeutet, die eine andere verdrängen muss, um „normal“ sein zu können (vgl. Wennig 2001, S. 282). In diesem Sinne ist der Normalisierungsprozess ein Prozess der Anpassung an neue oder veränderte Normalitätsvorstellungen. Normalisierungsmuster sind dementsprechend historische und gesellschaftliche Resultate einer Durchsetzung von Maßstabs- und Durchschnittsbestimmung. Insofern hängen Normalisierungsprozesse mit der Machtfrage, mit bestimmten Interessen und Grenzziehungen sowie sozialer Ordnung zusammen. Wennig betrachtet Normalisierung als „Prozess der modernen Gesellschaft“, da die gesellschaftlichen Veränderungen mit der sich entwickelnden Fortschrittsgewissheit mit der aktiven Herstellung alter oder neuer Normalität einhergehen (vgl. Wennig 2001, S. 278).

Dies lässt sich am Beispiel des Umgangs mit Subdisziplinen in pädagogischen Theorien beobachten. Wennig sieht in den neueren subdisziplinären Entwicklungen, z.B. der interkulturellen Pädagogik, ein Normalisierungsmuster. Dabei hinterfragt er die Annahme, dass die neue subdisziplinäre Neubildung in den neuen Migrationsphänomenen, einer kulturellen Pluralisierung der Gesellschaft begründet würde. Es wird zugleich unterstellt, dass die Aufnahmegesellschaft zuvor kulturell homogen gewesen sei und Migration ein neues Phänomen sei. Wennig interpretiert diese pädagogische Umgangsform als „Wirkung eines impliziten Normalitätskonstrukts über den Gegenstand der Wissenschaft“ (Wennig 2001, S. 285). Die erziehungswissenschaftliche neue Subdisziplinbildung und die Existenz des eigenständigen pädagogischen Feldes interkultureller Pädagogik selbst haben aber Auswirkungen auf Wahrnehmung und Vorstellungen. Dabei wird davon ausgegangen, dass es um „Ausländer“ und „verschiedene Kulturen“ gehe. Für diese Themen sei die interkulturelle Pädagogik zuständig (vgl. ebd., S. 289).

In diesem Sinne bergen die pädagogischen Diskussionen um Differenzen die Gefahr, sich an den unhintergehbaren Normalisierungsprozessen und den homogenisierenden Wirkungen zu beteiligen, indem sie bestimmte Erklärungsmuster über Differenzen notwendigerweise hervorbringen und soziale Realität durch ihre Begriffsbestimmungen definieren. Die hergestellten Begriffe und neue oder alte Normalisierungs- und Deutungsmuster haben wiederum Auswirkungen auf den wissenschaftlichen Umgang und

auf die Weltbilder über Differenzen und soziale Phänomene.

5.2 Ambivalenzen in der Diversity-Pädagogik

In der Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheitsverhältnissen und dem Umgang mit Vielfalt hat sich aus differenztheoretischer Sicht neuerdings ein sogenannter Diversity-Zugang gefunden. Bevor ich aus diskriminierungskritischer Perspektive auf die Frage eingehe, wie mit Vielfalt anhand der Diversity-Konzeptionen in der Pädagogik umgegangen wird und inwiefern diese Konzeptionen emanzipatorisch-kritische Potenziale und Grenzen beinhalten, stelle ich zunächst im Folgenden den Entstehungskontext dieser Konzeptionen dar, in dem Vielfalt vor allem vom Diversity Management und der politischen und gesetzlichen Proklamation beansprucht und praktiziert wird.

Vielfalt zwischen politischer Proklamation und Management

Die Forderung nach einem Heterogenitätsbewusstsein spiegelt sich in der politischen Proklamation und der gesetzlichen Verankerung wider, wie in den EU-Antidiskriminierungsrichtlinien, die seit 2006 unter der Bezeichnung „allgemeines Gleichbehandlungsgesetz“ (AGG) ins nationale Recht in Deutschland umgesetzt worden sind. Das AGG markiert „eine politische Zäsur“ in Deutschland, weil mit ihm die aktive politische und staatliche Gleichheitspolitik verbunden wird. Der Gleichheitsgrundsatz bestand nach dem Grundgesetz⁵⁰ bis dahin nur formal und galt als ein ethisches Prinzip eines anzustrebenden Gesellschaftszustandes (vgl. Can 2008, S. 53).⁵¹

Eine Informationskampagne der europäischen Kommission mit dem programmatischen Motto „For Diversity - against Discrimination“ zielt darauf, „für Diskriminierungen zu sensibilisieren, auf die zur Bekämpfung von Diskriminierungen bestehenden Rechtsvorschriften aufmerksam zu machen und gleichzeitig die Vorteile der Vielfalt deutlich zu machen“.⁵² Nach der politischen und rechtlichen Antidiskriminierungspolitik soll es keine Ungleichbehandlungen zwischen Individuen und sozialen Gruppen geben.

⁵⁰ „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (vgl. GG Art. 3, Abs.3).

⁵¹ Allerdings weist Karen Schönwälder darauf hin, dass sich gesetzliche Diskriminierungsverbote und die Thematisierung von Diskriminierungen in Deutschland zögerlich vollzogen haben: „Erzwingen durch die Rahmengesetzgebung der Europäischen Union, setzt dieses Gesetz um, was bereits Anfang der 90er Jahre des 20. Jh. in Deutschland vielfach gefordert wurde und in anderen europäischen Ländern lange Praxis ist“ (vgl. Schönwälder 2007, S. 163).

⁵² <http://www.stoppadiskriminierung.info/1202.0.html> Stand: 25.08.2009

Im Kontext der Antidiskriminierungspolitik, Globalisierung und Internationalisierung von Unternehmen und gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse taucht der Begriff „Diversity“⁵³ seit dem Anfang der 20er Jahre des 21. Jh. häufig in Verbindung mit dem Begriff *Diversity Management* auf. *Managing Diversity* bezeichnet ein in den USA für das Management von Unternehmen entwickeltes Prinzip, und zielt darauf, die Vielfalt und Verschiedenartigkeit der Menschen (Mitarbeiter/innen genauso wie Kunden) in einer Organisation zu fördern und durch diese positive Wertschätzung vielfältiger Unterschiede und die Inklusion aller einzelnen Diversity-Gruppen⁵⁴ und der Perspektive der jeweiligen Gruppen eine offene Unternehmenskultur zu etablieren. Im Kontext des Diversity Managements werden unter Vielfalt nicht nur soziale Kategorien, z.B. Geschlecht, Ethnizität oder Klasse verstanden, sondern auch alle möglichen Dimensionen von Unterschieden, z.B. die Einbeziehung von unterschiedlichen Denk- und Arbeitsweisen, Ausbildung, Werten, Verhaltensmustern in das Begriffsverständnis (vgl. Walgenbach/Dietze/Hornscheidt/Palm 2007, S. 8).

Die Unterschiede zwischen den Menschen innerhalb einer Organisation werden dem Konzept Diversity Management zufolge nicht mehr als Ursache für unproduktive Zusammenarbeit und Konflikte angenommen. Vielmehr stehen Chancen und Potentiale zur Zielerreichung im Vordergrund, die in der Unterschiedlichkeit von Menschen und personeller Vielfalt liegen. Niemand soll ausgeschlossen werden, und Individuen werden ermuntert und anerkannt, wenn sie ihre Unterschiedlichkeit einbringen, um bessere Entscheidungen und Problemlösungen zu finden.

Auf diese Weise kann gemäß dem Diversity Management letztlich eine Gewinnsteigerung erzielt werden. Obwohl es aus der Diversity-Perspektive darum geht, Organisationen dazu zu bringen, die Rechte von Minderheiten zu beachten, Förderprogramme zu mehr Gleichberechtigung aufzulegen und einen integrativen Ansatz zu verfolgen, also die gleichstellungspolitischen Konzepte zu repräsentieren, kommt im Rahmen der Konjunktur der Diversity-Konzepte im Unternehmensmanagement eine diskriminierungskritische Perspektive nicht hinreichend zum Tragen. Es gilt die ökonomische Verwertungslogik von Verschiedenheit, die nur noch darauf ausgerichtet ist, die Unterschiedlichkeit einzelner

⁵³ Zum Verständnis des Begriffs „Diversity“ hilft ein Einblick in seine Etymologie: Der Begriff „Diversität“ leitet sich vom lateinischen *diversus* für „abweichend“, „verschieden“, „auseinander gehend“ ab. Der verwandte Begriff der Heterogenität entstammt dem altgriechischen Adjektiv heterogenès, zusammengesetzt aus *heteros* = verschieden und *gennao* = erzeugen, schaffen. Die etymologischen Bedeutungen der Begriffe besagen „Phänomene, die voneinander verschieden sind, ohne sich untergeordnet zu sein“ (vgl. Prengel 2007, S. 52f., Hervorh. im Original).

⁵⁴ Die bislang dominierten, das heißt die ausgeschlossenen, marginalisierten oder diskriminierten Gruppen von Beschäftigten - also Menschen mit Migrationshintergrund, Frauen, Ältere oder auch Jüngere, Homosexuelle, Menschen mit Behinderungen sowie Menschen mit anderen Religionen, Weltanschauungen oder Werten als die dominante Gruppe - werden als gleichwertig anerkannt und ohne Assimilationsdruck integriert beziehungsweise inkludiert (vgl. Krell/Sieben 2007, S. 235f).

Mitarbeiter/innen als „Humanressourcen“ für den Unternehmenserfolg und Effizienzkalküle durch Marketingstrategien zu nutzen und auszuschöpfen. In der Praxis bzw. den Arbeitsmarktzusammenhängen heißt das konkret, Mitarbeiter/innen, die Minderheitenangehören einzustellen oder Frauen in Führungspositionen aufrücken zu lassen, um durch diese Öffnung und die Gleichstellungspolitik die Kund/innen, die diesen Minderheitenangehören oder Frauen generell als Käufer/innen anzusprechen. Das Etikett Diversity kann in diesem Zusammenhang zur „Imagepflege“ aller Organisationen beitragen, um sich nach außen als offen und tolerant zu verkaufen (vgl. Mecheril 2005a, S. 19).⁵⁵

Die von Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration initiierte Kampagne „Vielfalt als Chance“ soll anhand der Diversity-Konzepte bewirken, gezielt Menschen unterschiedlicher Herkunft und mit verschiedenen kulturellen Hintergründen einzustellen und zu beschäftigen. So lässt es sich im Internet nachlesen.⁵⁶

Diversity-Konzepte der Organisations- und Personalentwicklung beanspruchen zwar mehr oder weniger explizit durch die Berücksichtigung von Vielfalt die Überwindung von Diskriminierungen. Jedoch richten sich die Ziele der Anerkennung von Unterschieden und sozialer Vielfalt - so der häufigste Kritikpunkt am Begriff Diversity Management - primär auf effiziente Arbeitsweise und Profitmaximierung. Ulrike Hormel weist an diesem Punkt darauf hin, dass Fragen der Diskriminierung aber im Rahmen der Konjunktur von Diversity-Konzepten im Unternehmensmanagement als sekundär bzw. als „Nebeneffekte“ behandelt werden (vgl. Hormel 2008, S. 20). Das heißt, dass angenommen wird, dass nur das Plädoyer für Vielfalt als Wert an sich und seine praktische Umsetzung im Sinne der Einbeziehung von Vielfalt irgendwie gewisse Auswirkungen auf Toleranz und Überwindung von Diskriminierung hätte, ohne dabei ausdrücklich die Realität von Vielfalt, also den gesellschaftspolitischen Aspekt und den Bezug zu diskriminierenden Strukturen zu beachten und zu reflektieren. Es liegt nahe, dass eine Antidiskriminierungsperspektive nicht unbedingt notwendig und nebenbei bearbeitbar ist.

Mit einer positiven Konnotation gewinnen die Termini Diversity und Vielfalt zunehmend an gesellschaftlicher Legitimation in unterschiedlichen Bereichen wie der Wirtschaft,

⁵⁵ Einen der Kritikpunkte am Diversity Management benennen auch Elisabeth Freithofer und Otto Hollerwöger, „zu stark auf eine Repräsentation ‚sozial erwünschter Ideen‘ nach außen fokussiert“ zu sein (vgl. Freithofer/Hollerwöger 2008, S. 85).

⁵⁶ „Jeder Mensch trägt das kulturelle Gut seiner Wurzeln und jeder ist ein Teil der wunderbaren Vielfalt. Die Menschen in Deutschland müssen verinnerlichen, dass diese Vielfalt eine Chance für alle ist.“ (Sevda Boduroglu, Geschäftsführerin von Dogan Media International) „Zusammenarbeit von Menschen mit den verschiedensten Talenten, unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlichen Geschlechts fördert den Erfolg von Unternehmen im Wettbewerb und trägt zur Integration und Chancengleichheit in der Gesellschaft bei.“ (Günther Fleig, Personalvorstand der Daimler AG). <http://www.vielfalt-als-chance.de/index.php?id=285> Stand: 25.08.2009

Wissenschaft und Politik. Albert Scherr kritisiert dabei jedoch angesichts der Konjunktur des Begriffs Diversity die fehlende Transparenz der Anlässe zur Etablierung dieses Begriffs in Deutschland und macht auf den Entstehungskontext „von politischen Strömungen und sozialen Bewegungen aufmerksam, die sich in einer emanzipatorischen Perspektive für die Rechte von Migranten und Minderheiten einsetzen oder die eine gegenüber Konzepten einer nationalen ‚Leitkultur‘ kritische Programmatik eines Multikulturalismus vertreten“ (Scherr 2008, S. 54). Der Begriff Diversity geht im Hinblick auf seinen sozio-historischen Entwicklungsprozess auf die Geschichte der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung, der darauf folgenden Politik der „affirmativen action“ und der Gesetzgebung zur Equal Employment Opportunity zurück (vgl. Vedder 2009, S. 118). Ihre Zielsetzung war, den bisher diskriminierten gesellschaftlichen Gruppen Rechte zu geben, um das Recht auf Anerkennung der Würde ihrer sozialen Identität und soziale Mobilität von Menschen innerhalb der Gesellschaft zu ermöglichen. Deshalb wird der Diversity-Begriff in den USA nicht nur im ökonomischen Kontext als Thema etabliert, er hat auch eine gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Bedeutung und ist somit Gegenstand vieler Disziplinen (vgl. Krell/Riedmüller/Sieben/Vinz 2007, S. 11). Gertraude Krell, Barbara Riedmüller, Barbara Sieben und Dagmar Vinz stellen fest, dass „(...) in der Rezeption im deutschsprachigen Raum oftmals der sogenannte Business Case im Vordergrund (steht); sehr viel weniger beachtet wird noch immer, dass in seinem Herkunftsland, den USA, die Human-Rights-Bewegung und die von ihr mit angestoßene Antidiskriminierungs-Gesetzgebung wichtige Quellen darstellen und die Entstehung und Verbreitung von Diversity Management mit vorangetrieben haben und vorantreiben“ (ebd., S. 11).

Diversity Management verfolgt zwar diese Grundannahmen, indem es Chancengleichheit und Gleichstellung beansprucht, allerdings ökonomischen Erfolg und Produktivitätssteigerung verspricht, und darum weniger dem politischen Aspekt gerecht wird, der ihm innewohnt. Unter dem politischen Aspekt sind der Abbau von Diskriminierungen und die Ermöglichung von Partizipation minorisierter Gruppen sowie die Anerkennung und/oder Umverteilung zu verstehen. Wenn sich dabei der kritische Fokus jedoch pauschalisierend und vorwiegend auf Unternehmenslogik sowie Wettbewerbsorientierung des Diversity Managements beschränkt, kann das meiner Ansicht nach dazu führen, dass die Chancen der den Diversity-Konzepten inhärenten Heterogenitätsperspektiven mit der Zielsetzung der Wertschätzung von Vielfalt und ihrem diskriminierungskritischen Anspruch übersehen wird.

Im Bewusstsein um den historischen Entstehungskontext und seine ursprünglichen gesellschaftspolitischen Dimensionen können die Diversity-Ansätze theoretische und praktische Impulse für die Auseinandersetzung im pädagogischen Umgang mit Vielfalt und für die Analyse und Kritik sozialer Ungleichheitsverhältnisse und Diskriminierungen geben. Wichtig ist jedoch dabei, den pädagogischen Gebrauch dieser Ansätze und die daraus entstehenden Effekte mit zu berücksichtigen.

Diversity in der Pädagogik

Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts ist die aus dem englischsprachigen ökonomischen Zusammenhang entstandene Bezeichnung Diversity⁵⁷ im deutschsprachigen Raum der Diskussionen und Diskurse um Vielfalt bekannt. Der Terminus Diversity wird inzwischen zunehmend im politischen und pädagogischen Diskurs verwendet (vgl. Scherr 2008, S. 54). Obwohl der Begriff in der Erziehungswissenschaft relativ neu ist, konnten seine theoretischen Gehalte und Perspektiven auf Diversity-Pädagogik sich in vorhandenen pädagogischen Diskussionen über die ins Deutsche zu übersetzenden Begriffe wie Vielfalt, Verschiedenheit, Heterogenität, Differenz aufbauend entwickeln. Nach Hormel und Scherr wird der Terminus Diversity faktisch recht unterschiedlich verwendet und die Ansätze der Diversity-Pädagogik, Konzepte und Praxen interkultureller Pädagogik sind häufig nicht trennscharf zu unterscheiden (vgl. Hormel/Scherr 2004, S. 205).

Vielfältig und Interkulturell?

Marina Khanide bezeichnet drei Entstehungskontexte deutschsprachiger interkultureller Pädagogik (vgl. Khanide 2008, S. 57): Sie entsteht aus der Einsicht, dass Deutschland ein Einwanderungsland geworden ist und aus der Kritik an der Ausländerpädagogik sowie schließlich aus der Rezeption internationaler Diskussionen über interkulturelle Pädagogik. Das ausländerpädagogische Konzept, dessen Adressaten vor allem ausländische Kinder und Jugendliche waren, sah vor, ihre Lerndefizite durch kulturelle Assimilation zu kompensieren. Dagegen richtet interkulturelle Pädagogik sich an alle Lernenden, d.h. nicht nur an ausländische Schüler, sondern auch an Angehörige der Aufnahmegesellschaft. Dabei zielt sie auf wechselseitige Anerkennung kultureller Vielfalt und das Verstehen durch gegenseitiges Kennenlernen und suggeriert damit einen Gleichheitsgedanken. Zwar

⁵⁷ Im angelsächsischen Sprachraum bedeutet diversity mit kleinem „d“ Vielfalt; Diversity mit großem „D“ steht für Diversity als Strategie bzw. Diversity Management (vgl. Krell 2009, S. 134).

gehen die interkulturellen Theorien und Praktiken von dem Grundansatz der Anerkennung von Differenz aus, aber sie nehmen diese kulturellen Differenzen unausgesprochen als natürliche, wesenhafte, fixierende und homogene Zugehörigkeiten des Einzelnen zu kulturellen Gruppen an. Dadurch definiert die interkulturelle Pädagogik die Differenz immer kulturell und herkunftsbezogen und konstruiert das Andere als national, ethnisch oder kulturell Anderes. Infolgedessen wird die Auseinandersetzung mit Kulturalisierungs- und Ethnisierungsprozessen und deren realen Folgen verdrängt. Mecheril und Melter weisen darauf hin, dass es für den deutschsprachigen pädagogischen Umgang mit Migration und den mit den Migrationsphänomenen verknüpften Fragen kennzeichnend ist, einseitig mit dem Kulturbegriff zu arbeiten (vgl. Mecheril/Melter 2009, S. 13). Auf diese Weise dethematisiert die interkulturelle Pädagogik die vorausgesetzten gesellschaftlichen Zuschreibungsmuster und Annahmen über Fremdheit sowie die ihr zugrunde liegende Zugehörigkeitsordnung. Schließlich verschleiert sie unter dem Deckmantel des „Kulturbegriffes“ und „Kultureller Differenz“ die bestehenden gesellschaftlichen Machtunterschiede und Dominanzverhältnisse (vgl. Messerschmidt 2002a, S. 546ff.).

Ein weiterer Kritikpunkt an der interkulturellen Pädagogik ist, dass das dem Konzept zugrunde liegende Kulturverständnis implizit, statisch und einheitlich ist. Die Individuen werden demnach allein als Repräsentanten ihrer mitgebrachten Kulturen oder als Angehörige einer bestimmten Kultur betrachtet und markiert, die anders als die Eigene ist. Somit wird ihre Individualität und Selbstbestimmungsfähigkeit jenseits fremdbestimmender Gruppenzugehörigkeiten übersehen und ihnen sogar verweigert. Interkulturelle Pädagogik hängt mit den Machtverhältnissen insofern eng zusammen, als dass sie sich, ohne es zu wollen, mit ihren gut gemeinten Konzepten vorhandener Identifizierungsmuster und Klischees bedient und diese somit verfestigt, ohne deren gesellschaftliche und individuelle Auswirkungen auf die Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten von Individuen zu thematisieren. Dadurch reproduziert und stabilisiert sie Abgrenzung und diskriminierende Zugehörigkeitsordnungen von „Wir“ und „Nicht-Wir“ (Mecheril 2004, S. 22). Strukturen der Diskriminierung werden selten thematisiert. Die Auseinandersetzung mit Rassismen wird aber gern anderen Bildungsprogrammen, z.B. der antirassistischen Bildungsarbeit, überlassen.

Mecheril entwickelt hingegen das Konzept der *Mehrfachzugehörigkeit* vor dem Hintergrund der Migrationspädagogik und richtet sich damit gegen einen vereindeutigenden Blick auf Kategorien von Differenz, indem eine bestehende dominante „natio-ethno-kulturelle“ Zugehörigkeitsordnung und -praxis hinterfragt wird (vgl. Mecheril

2004, S. 20ff.). Mit dem Begriff Mehrfachzugehörigkeit ist ein Verständnis von Migration verbunden, das auf Gleichzeitigkeit lokaler und sozialer Räume und auf das Bild eines Pendels zwischen Zugehörigkeitskontexten verweist (vgl. ebd., S. 73). In diesen Lebenskontexten bilden sich die Migrationserfahrungen und multiple Identitäten bestimmter Anderer heraus. Diese „lebensweltliche Mehrfachzugehörigkeit“ (Mecheril 2008, S. 47) weist auf Eindeutigkeit und Feststellung sozialer Gruppenzugehörigkeiten, die zwischen dem „Wir“ und „Nicht-Wir“ (Mecheril 2004, S. 22) unterscheiden und damit die hierarchische und binäre Ordnung von Normalität und Abweichung herstellen und bestätigen.⁵⁸ Insofern fällt der Begriff Mehrfachzugehörigkeit aus dem Rahmen der dominanten Unterscheidungsweise, die von zwei verschiedenen, nämlich national-kulturell und sprachlich, eindeutigen und homogenen Gruppen ausgeht und den exklusiven Ansprüchen von der (nationalen) Zugehörigkeit und national-kulturellen Identitäten entgegengesetzt. Außerdem ist dieser Begriff als Ausdruck zu verstehen, der uns ermöglicht, die Gleichzeitigkeit von Zugehörigkeiten zu mehreren Lebenskontexten und sozialen Gruppen und damit die Widersprüchlichkeit sowie auch die Verflüssigung und Verschiebung von Identitäten wahrzunehmen und anzuerkennen. Identität wird im Konzept der Mehrfachzugehörigkeit nicht als statisch und fixierend verstanden, sondern als Prozess des Verhandelns im Zusammenhang der individuellen Lebenskontexte begriffen, die durch die historisch und gesellschaftlich erzeugten Fremdzuschreibungen beeinflusst werden. Diese gesellschaftlichen Verhältnisse machen zugleich die Bedingungen der Handlungsmöglichkeiten und -fähigkeiten aus, ob und inwieweit dem Einzelnen Zugehörigkeiten zu den sozialen Gruppen und Kontexten zugeschrieben werden, oder die Einzelnen ihre eigenen Zugehörigkeiten selbst definieren können. Mit dem Konzept der Pädagogik zur Mehrfachzugehörigkeit betont Mecheril den Aspekt der in mehreren Lebenskontexten entwickelten, unterschiedlichen mehrfachzugehörigen individuellen „Disponiertheiten“ (Mecheril 2004, S. 147ff.) und stellt damit die natio-, ethno- und kulturellen Zugehörigkeitskontexte und -ordnungen in Frage, in denen die Mehrfachzugehörigkeit des „Anderen“ umstritten und sein Status prekär ist. Prekäre Verhältnisse ergeben sich aus der kritischen Differenz zwischen mehrfachzugehörigen Disponiertheiten und bestehenden dominanten Zugehörigkeitskontexten, z.B. Illegitimität des Aufenthaltes von Migranten, obwohl sie in Deutschland aufgewachsen und zur Schule

⁵⁸ „Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeit fordert letztlich nicht die Zugehörigkeit der Unzugehörigen in eine bestehende Zugehörigkeitsordnung, sondern dass Mehrfaches und Uneindeutiges gelebt und durch Bildung kultiviert, verfeinert und differenziert werden kann. Die Anerkennung der Mehrfachzugehörigkeit widersteht somit der Kraft des Klarheit und Eindeutigkeit versprechenden Identitätsdenkens“ (Mecheril 2008, S. 47).

gegangen sind. Den nationalstaatlich, praktisch und symbolisch geordneten dominanten Verhältnissen laufen diese mehrfachzugehörigen Disponiertheiten (z.B. Mehrsprachigkeiten, soziale und kulturelle Vertrautheit mit unterschiedlichen Kontexten) und mehrfachen Zugehörigkeitsbezüge zuwider. Der Status des doppelten Anders-Seins (z.B. weder „Deutschsein“ noch „Nicht-Deutscher“, „Ausländer“ sein) irritiert das Selbstverständnis der Praxen nationaler Zugehörigkeitsordnungen und Zuschreibungsprozesse. Wenn man der dominanten Zugehörigkeitsordnung folgt und von einer homogenen, angeblich durch eine einheitliche Sprache zusammengehaltenen essentialistischen Kultur- und Gesellschaftsvorstellung ausgeht und voneinander abgrenzbare kulturelle Unterschiede voraussetzt, dann werden die „Anderen“ dementsprechend als national, ethnisch und kulturell anders erkannt und in einer solchen ethnisch homogenen Gemeinschaft ausgegrenzt. Das Selbstverständnis der Mehrfachzugehörigkeit und des mehrfachen Handlungsvermögens, das Migrationsrealität und Migrationsphänomene ausmacht, wird über nationale Zugehörigkeiten definiert und als Mangel und normabweichend betrachtet und stigmatisiert.

Demgegenüber betont Mecheril, „eine Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril 2008, S. 223) beobachten zu können, mit der doppelten Strategie, die Dominanzstruktur zu unterlaufen, indem man sich auf die etablierten vorherrschenden Zugehörigkeitsordnungen bezieht und sie sich aneignet. Man macht deren Ausschlussmechanismen und die Bedingungen des Andersmachens sichtbar, produziert durch kritische Reflexion ständig neue Bedeutungen der Ordnungen und der binären Unterscheidungsweise, die wiederum der Kritik zu unterziehen sind. Verschiebung bedeutet in diesem Sinne permanenten Einspruch gegen die Zugehörigkeitsordnungen und gegen die Prozesse der Ein- und Ausschließungen, an denen die Pädagogik selbst beteiligt ist und somit eine selbstkritische Reflexion des pädagogischen Denkens und Handelns zum Ausdruck kommt.

Infolge dieser Kulturalisierungskritik an der interkulturellen Pädagogik, ihren unhinterfragten Prämissen durch die Ausblendung der Ausgrenzungsmechanismen und der Machtverhältnisse betont die aus der Perspektive der rassismuskritischen Wissenschaften reflektierende interkulturelle Pädagogik den Blick auf die „Bedingungen, Formen und Folgen von ethnischen, kulturellen und religiösen Zuschreibungen und Identifikationen sowie ihrer gesellschaftspolitischen, sozialen und individuellen Bedeutung“ (vgl. Hormel/Scherr 2004, S. 15)

Durch die Kritik an kulturalisierenden Festschreibungen und dem unhinterfragt

vorausgesetzten, statischen, einheitlichen und essentialisierenden Kultur- und Identitätsverständnis in der interkulturellen Pädagogik werden in der pädagogischen Diskussion um Migration anstelle von Begriffen wie „Kultur“ oder „Interkulturalität“ Begriffe wie „Differenz“ „Vielfalt“ „Diversity“ oder „Pluralität“ bevorzugt (vgl. Rosenstreich 2006, S. 204). Entgegen der homogenisierenden und zielgruppenspezifisch ausgerichteten kompensatorischen Strategie im Umgang mit Differenz, wird eine offene, dynamische, widersprüchliche und veränderbare Identitäts- und Kulturvorstellung in den theorie- und praxisbezogenen pädagogischen Fachdebatten bevorzugt (ebd., S. 203). Auch im Bereich der politischen und rassismuskritischen Bildungsarbeit ist die Bezeichnung Diversity inzwischen weit verbreitet (Reindlmeier 2007, S. 25), so dass die Diversity-Perspektive zunehmend an Bedeutung gewinnt. Das heißt, es gilt in der Erziehungswissenschaft für die Analyse des Umgangs mit sozialer Heterogenität zunehmend als unzureichend, dass multikulturelle und interkulturelle Ansätze sich mit der Kategorie Herkunft und/oder Kultur beschäftigen.

Grundgedanken von Diversity-Ansätzen

Hormel und Scherr erläutern drei Aspekte, die Grundannahmen von Diversity-Ansätzen kennzeichnen (vgl. Hormel/Scherr 2004, S. 205): Erstens liegt ein komplexes und differenziertes Verständnis sozial bedeutsamer Unterschiede zwischen Individuen und sozialen Gruppen den Diversity-Ansätzen zugrunde. Die Diversity-Perspektive geht daher in ihren Annahmen von „(der) Komplexität der für individuelle und kollektive Identitätsbildungen sowie für Zuordnungen zu sozialen Gruppen bedeutsamen Bezüge und Verortungen“ aus (ebd., S. 207). Durch das Zusammendenken von mehreren Kategorien in mehrdimensionaler Perspektive sind über die Thematisierung ethnischer, kultureller und religiöser Differenzen hinausgehend andere vielfältige Kategorien als bedeutsame Bezugspunkte für individuelle und soziale Identitätskonstruktionen und Lebensstile sowie als möglicher Anlass für Konflikte und Diskriminierungen zu betrachten.⁵⁹ Kulturelle und soziale Differenzen in modernen Gesellschaften werden folglich nicht primär als Folge von Migration, und Konflikte nicht auf Kulturkonflikte reduziert betrachtet. Differenzen werden stattdessen durch eine Erweiterung der Perspektive mit anderen Unterschieden verbunden, ausdifferenziert gedacht (vgl. Leiprecht 2009, S. 250) und umfassender hinsichtlich von Praxen der Klassifizierung und Unterscheidung anhand mehrerer sozialer

⁵⁹ An anderer Stelle werden Diversity-Ansätze als „horizontale Ansätze“ oder als gruppenübergreifender Ansatz bezeichnet, der unterschiedliche Gruppen entlang von Differenzkategorien zusammenbringt und den Aspekt der mehrdimensionalen Benachteiligungen beachtet.

Kategorien (z.B. Geschlecht, Alter, Gesundheit, Sexualität) thematisiert. Indem Diversity-Ansätze verschiedene soziale Kategorien gleichzeitig betrachten und Gemeinsamkeiten zwischen den Kategorien und Differenzen innerhalb einer eingesetzten Kategorie beim Umgang mit dem Kultur- und Identitätsbegriff in den Blick nehmen, ermöglichen sie, die der Interkulturellen Pädagogik anhaftende homogene und naturhafte Vorstellung, die Annahme kultureller Unterschiede („die andere Kultur“ und „die eigene Kultur“) und Identitäten („Wir“ und „sie“) zu hinterfragen. Damit zusammenhängend nehmen zum Zweiten Diversity-Konzepte den Identitätsbegriff nicht als festschreibend und stabil an, sondern verstehen ihn als „prozessual und situationsabhängig“ (Hormel/Scherr 2004, S. 205): „Individuen sind in bestimmten Kontexten und Situationen aufgefordert, ihre nationale oder ethnische Zuordnung zu akzentuieren, in anderen sich als Mann oder Frau zu präsentieren usw. Jeweilige Relevanzen hängen von situativen Erwartungsstrukturen ab“ (ebd.). Schließlich sind aufgrund komplexer sozialer und kultureller Bezüge individuelle soziale Identitäten und ihre Lebensentwürfe nicht als determiniert gedacht, sondern dynamisch und widersprüchlich sowie immer in Beziehung zu komplexen gesellschaftlichen Kontexten zu betrachten. Multiple Identitäten bestehen nicht aus eindeutigen, stabilen Teilen, sondern werden als beweglich und veränderbar je nach der jeweiligen Lebens- und gesellschaftlichen Situation verstanden.

Die Diversity-Perspektive ermöglicht somit einen umfassenden und selbstreflexiven Umgang mit der eigenen Identitätskonstruktion, sozialen und kulturellen Situiertheiten und Einbettungen im Zusammenhang mit Machtstrukturen. Aus diesem Grund sehen Hormel und Scherr die Diversity-Programmatik als „Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik“, die von einer Position kritischer Distanz gegenüber ethnisierenden bzw. kulturalisierenden Festschreibungen und statischen Kulturkonzepten ausgeht (Hormel/Scherr 2004, S. 205).

Vielfalt als soziales Konstrukt

Martin Fuchs hält es für wichtig, in Hinblick auf die Überlegungen zum Thema Diversity im Sinne von sozialer und kultureller Vielfalt „(den) historisch wie sozial geprägte(n) Umgang mit Diversity“ zu beachten (Fuchs 2007, S. 17). Denn Diversität, die uns aus unterschiedlichen sozialen Tatbeständen und Fakten zusammengesetzt erscheint, ist Fuchs zufolge „eigentlich das Ergebnis von Prozessen und Handlungen“ (ebd., S. 17). Diversität sei nicht einfach als gegeben anzunehmen, sondern es komme darauf an, welche Bedeutungen wir Diversität gerade bei den jeweiligen Unterscheidungspraxen in sozialen

Prozessen beimessen. Deshalb hält er die Frage für relevant, „wie die sozialen und politischen Akteure, das heißt, wie wir alle mit Diversität umgehen, wie wir als soziale Akteure Differenzierungen vornehmen und auf Differenzen Bezug nehmen“ (ebd., S. 18, Hervorh. im Original). Unter diesem Aspekt sei Diversität eine Konstruktion aus sozialen Interaktionen und „Resultat von Differenzierungen, von Differenzhandlungen“ (ebd., S. 17, Hervorh. im Original). Vielfalt, die wir mit sozialen Kategorien, wie z.B. Alter, Geschlecht, Klasse, Religion und Sprache, Nationalität, Ethnizität, gesund und krank etc. wahrnehmen und auch anstreben wollen, geht dabei gleichzeitig mit unseren sozialen Denk- und Handlungsprozessen in Form von ständigen Unterscheidungspraktiken einher, d.h. Vielfalt ist Teil unserer Herstellungspraxis. Welche Bedeutungen misst man Diversity in alltäglichen sozialen und symbolischen Prozessen und Praktiken zu? Unter diesem Aspekt ist Vielfalt eine Erscheinung durch „kontextuelle Artikulationen“ (Fuchs 2007, S. 19).

Eindeutigkeit enthält zugleich eine Heterogenität im Sinne von Nicht-Wahrnehmen oder Anders-Wahrnehmen und anderen Bedeutungen und Vorstellungen in sich. In diesem Sinne ist Eindeutigkeit bezogen auf kulturelle und soziale Vielfalt nur eine der prinzipiellen möglichen Bedeutungsproduktionen und daher „(e)ine Dimension sozialen Kampfes“ (ebd., S. 22, Hervorh. im Original), in dem unterschiedliche Bedeutungen von Vielfalt konstruiert werden. Sie kann „die Abschließung und die beanspruchte Homogenität von Kulturen und kulturellen Identitäten“ (ebd., S. 20) in sozialen Welten und die Ausschließungen der Anderen zur Folge haben. Jeder Rückgriff auf verschiedene Differenzkategorien und das Sprechen über Vielfalt vollzieht sich also innerhalb dieses Kontextes der sozialen Auseinandersetzungen und hängt mit Machtfragen zusammen. Bezogen auf die Entwicklung der Diversity-Perspektive betont Fuchs deshalb einen nicht-identifizierenden und selbstreflexiven Umgang mit Diversität und Differenz. Für das pädagogische Denken und Handeln im Umgang mit Vielfalt sind diese Fragen von Bedeutung: Wie nehme ich Differenzierungen vor? Wie nehme ich im sozialen Raum auf Diversität Bezug? Vor welchem Hintergrund vollziehen die Differenzierungen sich? Welche Faktoren spielen bei den sozialen und gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen und Etablierungen von bedeutsamen Differenzen eine Rolle? Inwiefern tragen die Praktiken von Unterscheidungen und Differenzbestimmungen zu sozialen, wechselseitigen Stereotypisierungen und Zuschreibungen von Eigenschaften und Wesensmerkmalen von Identitäten und damit zu Diskriminierungen bei?

Für den Umgang mit Diversität in sozialen Praxen weisen Wolfgang Benz und Peter Wildmann aus der Perspektive der Vorurteilsforschung auf die Rolle und die Funktionen

von Vorurteilen hin und bezeichnen dabei den Begriff des Vorurteils als „starre und pauschale negative Einstellungen gegenüber Bevölkerungsgruppen oder gegenüber Einzelnen, die mit bestimmten Gruppen assoziiert werden“ (Benz/Wildmann 2007, S. 35). Vorurteile bedeuten nicht bloß eine Abneigung Einzelner, sondern gesellschaftlich wirksame, hegemoniale Einstellungen, Diversität und Ambivalenzen in Eindeutigkeiten zu verwandeln und zugleich die eigene Gruppenbildung in Abgrenzung zu den stigmatisierten Fremdgruppen zu erleichtern, sowie auf der politischen Ebene Dominanzverhältnisse in und zwischen Gesellschaften zu legitimieren. Da Vorurteile und Feindschaften gegenüber Bevölkerungsgruppen oder gegenüber Einzelnen gerade für die Herausbildung der eigenen Selbstbilder konstitutiv sind, betonen Benz und Wildmann, dass sie sich nicht einfach mit Hilfe der pädagogischen Mittel außer Kraft setzen lassen könnten.

In historischer Perspektive zeigen Benz und Widmann auf, dass Vorurteile während der Bildung der Nationalstaaten im Prozess des Ein- und Ausschlusses in oft polemischer und gewalttätiger Abgrenzung zu denen, die man als nicht zugehörig oder gefährlich ansah, entstanden seien (vgl. ebd., S. 42). Wie der Historiker Michael Jeismann durch die Analyse der Feindbilder in Deutschland und Frankreich zeigt, gingen nationale Kollektivvorstellungen auf die Idee vom christlichen Erbfeind zurück. Das Feindbild diene konstitutiv zur Herausbildung des nationalen Selbstbildes und richte sich dabei nicht nur gegen äußere Feinde, sondern auch gegen innere, wie z.B. die Juden, Sozialdemokraten, Marxisten oder Sinti und Roma (Jeismann, zit. bei ebd., S. 43). Zudem unterlägen feindliche Einstellungen als historisch erzeugte Ideologien den sich ändernden gesellschaftlichen Kontexten und spielten als Teil von Welt- und Selbstbildern im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklungen eine Rolle. „In Prozessen des sozialen Wandels“ (ebd., S. 42), z.B. in Modernisierungsprozessen, wächst das Bedürfnis, bestimmte soziale Gruppen von Menschen als Bedrohung anzusehen und auch das Bedürfnis angesichts der gegenwärtig zunehmenden pluralen gesellschaftlichen Lage, sich am Bekannten und Bestehenden zu orientieren und nach ihm zu suchen (ebd., S. 43).

Neben der Bedeutung von Vorurteilen als „Identitätselement“ für den Umgang mit Diversität weisen Benz und Widmann zudem darauf hin, „die jeweilige historisch gewachsene Kultur“ (Benz/Wildmann 2007, S. 43), in die man hineingeboren ist und die man im Lauf des Lebens verinnerlicht, in den Blick zu nehmen. Die lange Geschichte der Vorurteile und Stereotype und ihre gesellschaftlichen und individuellen Verankerungen sind nach Auffassung von Benz und Widmann Referenzrahmen von kulturellen interaktiven sozialen Prozessen. Stereotype über Minderheiten, Zuwanderer, Homosexuelle,

Behinderte oder sozial Schwache und die Zuschreibungspraktiken zu Bevölkerungsgruppen erfolgen durch Reproduktionsmechanismen im alltäglichen Leben. Bestimmte Aussagen über die „Anderen“ haben Überzeugungskraft und werden von vielen unbewusst bedient und geteilt.

Einen weiteren Faktor, den diversitätsorientierte Konzepte beachten sollten, sehen Benz und Wildmann im Stabilisierungsverhältnis zwischen Vorurteil und Ausgrenzung, die einander wechselseitig bedingen: Das Vorurteil führt zur Ausgrenzung, und die Ausgrenzung als Resultat des Vorurteils verursacht selbst das Vorurteil und legitimiert es, indem das Ergebnis der Ausgrenzung das Vorurteil hervorruft und es als richtig erscheinen lässt. Das ist daran zu beobachten, dass Menschen dazu neigen, die Lebensrealität und -lage von Minderheitengruppen durch deren Eigenschaftszuschreibungen zu deuten und Vorurteile als eigene spezifische Wahrnehmungs- und Handlungsmuster gebrauchen, wohingegen die Situation der eigenen Ingroup mit äußeren Umweltenfaktoren erklärt wird. Zum Beispiel werden in Debatten über Minderheiten, Migration und Integration pauschale Unterstellungen gegenüber „Ausländern“ und Migranten, wie z.B. „sie wollten sich nicht integrieren“ „die Migranten sind selbst schuld an der ‚gescheiterten‘ Integration, weil sie sich weigern, die deutsche Sprache zu lernen, sich selbst marginalisieren sowie ethnische Ghettos bilden“, als Grund für die Rückzugstendenzen innerhalb einzelner Minderheitengruppen angegeben. Sie bestätigten so etablierte Vorurteile, einen gesellschaftlich verbreiteten Generalverdacht gegenüber Eigenschaften bestimmter sozialer Gruppen. Dieser Ansicht nach haben die Fremden die Integration zu leisten. Migranten werden somit zum Problem erklärt, wenn es um das Thema Integration geht, bzw. wenn im Zusammenleben zwischen Migranten und Deutschen Probleme entstehen. Kenntnisse der deutschen Kultur und Geschichte sowie ein gewisses Maß an Sprachbeherrschung werden gefordert und spielen folglich in dieser Diskussion die entscheidende Rolle für die Kriterien zur Grenzziehung zwischen Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit sowie sozialen Ein- und Ausschließungen. Indem Vorurteile als Legitimationsgrundlage für Ausgrenzungspraktiken fungieren, werden dabei die auf den historisch gewachsenen Wechselwirkungen beruhende gesellschaftliche Machtstrukturen zwischen Mehrheiten und Minderheiten als Ursache für soziale Diskriminierungen und Segregationsprozesse ausgeblendet. Es geraten die vorhandenen ausgrenzenden gesellschaftlichen Bedingungen aus dem Blick.

Zum Umgang mit den Identifizierungskategorien - Vielfalt und Normalität

Der pädagogische Umgang mit Vielfalt soll vor diesem Hintergrund der Gefahr der wechselseitigen Stereotypisierungen die eigenen Identitätsfestschreibungen und eigene Bilder über Andere im Zusammenhang mit den jeweiligen bestimmten gesellschaftlichen Diskriminierungs- und Ausgrenzungsverhältnissen berücksichtigen und reflektieren. Hormel und Scherr halten es für den Umgang mit Verschiedenheiten und für die pädagogische Konzeptualisierung gegen Rassismus und Diskriminierung für entscheidend, die Konstitutionsbedingungen, die Strukturen und Prozesse, durch die erst Unterschiede und Verschiedenheiten hervorgebracht werden, zu reflektieren. Als zentrale Herausforderung für die Diversity-Pädagogik thematisiert bei den Unterscheidungspraktiken die sozialen Zuordnungs- und Zuschreibungsprozesse im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse. Denn „(...) Lernprozesse (...), die dafür sensibilisieren sollen, dass es unterschiedliche Ernährungsgewohnheiten, musikalische Vorlieben oder Lieblingsgeschichten gibt, (...) (sind) auf einer systematisch anderen Ebene angesiedelt, als etwa die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Hautfarben und darauf bezogenen rassistischen Stereotypisierungen. Wenn dies verwischt wird, resultiert daraus ein naives Verständnis gesellschaftlicher Vielfalt“ (Hormel/Scherr 2004, S. 209f.). Offensichtlich wird die soziale Gruppenzugehörigkeit, z.B. Flüchtling zu sein, die die Identität einer Person ausmachen kann, eher als Problem statt als Bereicherung wahrgenommen.

Andererseits ermöglicht eine Diversity-Perspektive als Ansatzpunkt für eine kritische Auseinandersetzung mit Differenzen ein komplexes, heterogenes Verständnis sozial bedeutsamer Unterschiede zwischen Individuen und sozialen Gruppen. Der Grundgedanke der Diversity-Ansätze zeichnet sich dadurch aus, dass sie mehrere Differenzlinien und Kategorien gleichzeitig in den Blick nehmen und die mit ihnen einhergehenden vielfältigen Erfahrungen und Lebensgeschichten der Einzelnen berücksichtigen und anerkennen. Individuelle und soziale Identitäten sind nicht als homogen und widerspruchsfrei gedacht, sondern durch mehrere Kategorien markiert und gehören somit verschiedenen sozialen Gruppen an. Durch „vielfältige komplexe Referenzen“ (Hormel/Scherr 2004, S. 205) und Kontexte, in denen individuelle Identitätsbildung und Lebenspraxis situiert sind, kann die dichotome Vereinfachung zwischen einer dominanten und einer anderen untergeordneten Gruppe aufgelöst werden. Gegenüber der Illusion einer homogenen Identitäts- und Gruppenvorstellung zeichnet sich die Heterogenität als individuelles und sozial situiertes, strukturelles Merkmal aus. Unter diesem Aspekt liegt die Aufgabe für den pädagogischen

Umgang mit Vielfalt und Heterogenität darin, „einen selbstreflexiven Umgang mit eigenen Identitätskonstruktionen, sozialen und kulturellen Einbettungen sowie deren Verschränkungen mit Dominanz- und Unterordnungsstrukturen“ (ebd., S. 207) zu ermöglichen. Dafür bedarf es, den Blick für die jeweiligen historischen, kulturell gesellschaftlichen Kontexte der Zuschreibungs- und Identifikationsprozesse entlang sozialer Kategorien (Geschlecht, sexuelle Orientierung, Ethnizität, Religion usw.) zu schärfen, die die Voraussetzung und den Referenzrahmen für die eigene Identität und für Differenzmarkierungen sowie für die Unterscheidung von Individuen und sozialen Gruppen bilden. Aus diesem Grunde soll es bei der sich an der Diversity-Perspektive orientierenden Pädagogik nicht einfach um die Betonung von Anerkennung beliebiger Vielfalt und Heterogenität nun mittels erweiterter Kategorien und auch nicht lediglich um Sensibilisierung für reale oder zugeschriebene Differenzen gehen. Indem die gewohnten Bilder sozialer Klassifikationen (z.B. Männer, Frauen, Ausländer, Deutsche, Schwarze und Weiße) zur Bestimmung und Markierung von Unterschieden gebraucht werden, entsteht die Gefahr, Stereotypisierungen und eindeutige Zuordnungspraktiken zu reproduzieren, die Ungleichheiten herstellen und Ausgrenzungsstrukturen verfestigen.

Mit Vielfalt sind in der Regel unausgesprochen die „Anderen“ gemeint, die beispielsweise als ethnische nationalitätsbezogene Abweichergruppe gelten, während das Eigene als die gesellschaftliche Norm(alität), das „weiße, mittelalte Mittelklassenmänner“ (Rosenstreich 2007, zit. bei Garske 2009, S. 161) unthematisiert bleibt. Vielfalt gibt es also erst dann, wenn dabei eine gesellschaftliche Normalität vorausgesetzt und erst dadurch Vielfalt hergestellt wird. Auf dieser Seite der Einheit werden aus der hegemonialen Perspektive die Angehörigen konstruierter sozialer Gruppen nicht als individuelle, besondere Einzelne betrachtet, sondern es erfolgen Exotisierung und die Konstruktion des Anderen als „Repräsentant/innen“ (Garske 2009, S. 162) minorisierter Gruppen.

Durch diese Umgangsweise mit den Differenzen werden Komplexität und Vielfalt individueller Lebenskonstruktionen und die Dimension von Prozessen und der Bedingungen der Differenzkonstruktion ausgeblendet, obwohl gerade das ausdifferenzierende Verständnis von Identität und Kultur in den Diversity-Ansätzen entgegen aller Homogenitätsvorstellungen und pauschaler Unterstellungen als programmatischer Anspruch angesehen wird. Wichtig ist daher zu hinterfragen, welche Normalitätsvorstellungen und internalisierte unbewusste Bilder über die „Anderen“ bei den Unterscheidungspraktiken von Individuen und sozialen Gruppen gebraucht werden, denen vielfältige Charakteristika zugeschrieben werden, und in welchem Zusammenhang sie mit

Macht- und Ungleichheitsverhältnissen stehen. Das bedeutet für die Auseinandersetzung mit und das Plädoyer für Vielfalt, den Einzelnen zu einem kritischen Umgang mit sozialen Kategorien zu befähigen, die mit dem Machtaspekt verknüpft sind, d.h. die Fähigkeit, die Mechanismen sozialer Klassifikationen im Zusammenhang mit Diskriminierungs- und Privilegierungsstrukturen zu analysieren und zu kritisieren. Vor diesem Hintergrund sind die Verbindung von Vielfalt und deren Unterscheidungen sowie soziale Ungleichheitsstrukturen zu reflektieren und hegemoniale Wirkungen des Umgangs mit Vielfalt anhand mehrerer sozialer Kategorien zu problematisieren.

Vielfalt und widersprüchliche gesellschaftliche Positionierungen von Identitäten

Gabriele Rosenstreich reflektiert ihre Bildungsarbeit *Empowerment und Powersharing*⁶⁰ mit den *mehrdimensionalen Bildungsansätzen* und macht auf komplexe und vieldeutige Identitäten und widersprüchliche soziale Positionierungen im Kontext der vorhandenen Differenz- und Machtlinien aufmerksam. Damit steht sie den Diversity-Ansätzen entgegen, die zwar von Unterschiedlichkeit, also von Individualität der Menschen, heterogenen Identitätsentwürfen und vielfältigen Zugehörigkeiten ausgehen, dabei jedoch die Komplexität von Machtverhältnissen, den strukturellen Moment, ausblenden.⁶¹ Indem Vielfalt auf der Seite der Komplexität von Machtverhältnissen betrachtet wird, werden die Machtdifferenzen (unterschiedliche Zugänge zu materiellen und sozialen Ressourcen) und „die Verknüpfungen verschiedener Zugehörigkeiten mit Privilegien und dem potenziellen Zugang zu Ressourcen sowie mit Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen“ wahrnehmbar (ebd.). Je nach dem, wie hegemonial die Differenzverhältnisse strukturiert sind und gesellschaftliche Zuschreibungsprozesse erfolgen, wirken sich diese auf reale, vermeintliche oder konstruierte Persönlichkeitsmerkmale aus, wobei die jeweiligen individuellen Positionen auf den Machtachsen sehr unterschiedlich, komplex und vor allem kontextbezogen und veränderbar sind (vgl. ebd., S. 209). Die Menschen im komplexen Geflecht von Über- und Unterordnungen sind also nicht ausschließlich die Guten und Benachteiligten, sondern haben selbst auch in bestimmten Bereichen Anteil an Privilegien und können selbst an Ausgrenzung beteiligt sein (vgl. Czollek/Weinbach 2007, S. 12). Jede/r Einzelne ist in diese Überlagerungen persönlich und institutionell verstrickt

⁶⁰ Unter dem Begriff „Powersharing“ ist nach Rosenstreich das „Macht-zusammen-mit-anderen-teilen“ anstatt das „Macht-über-andere-ausüben“ zu verstehen (Rosenstreich 2006, S. 199).

⁶¹ „Bildungspraktiker/innen klammern diesen Aspekt der Macht (eine Auseinandersetzung mit den fehlenden bzw. vorhandenen Machtzugängen, E-Y. H.) bei der Beschäftigung mit mehrfachen Zugehörigkeiten jedoch häufig aus“ (Rosenstreich 2006, S. 206).

und kann daher genauso Täter als auch Opfer sein und verfügt dementsprechend über unterschiedliche Machtzugänge, zu Ressourcen und zu Handlungsmöglichkeiten. Zu erkennen ist daher, dass „es durchaus möglich ist, individuelle Macht zu haben und gleichzeitig einer minorisierten Gruppe anzugehören, d.h. strukturell in einer Minderheitenposition zu sein“ (Rosenstreich 2006, S. 209). Beispielsweise könnte ein homosexueller muslimischer Migrant, der Wirtschaftswissenschaft studiert, aufgrund seiner sexuellen Identität und/oder seiner Religion und/oder seiner ethnischen Herkunft von Diskriminierung betroffen sein. Gleichzeitig stehen ihm aufgrund seiner Genderzugehörigkeit und seines Bildungshintergrundes verschiedene Ressourcen zur Verfügung, die ihn privilegieren (vgl. Czollek/Weinbach 2007, S. 64). Rosenstreich plädiert für mehrdimensionale Ansätze, die von einer Komplexität von identitätsbezogenen Positionierungen durch die „Einordnung individuell erlebter Diskriminierung und eigener Macht in den größeren Zusammenhang eines ineinander greifenden Systems von Unterdrückung“ ausgehen (Rosenstreich 2006, S. 215), um auf diese Weise der verbreiteten festlegenden und eindeutigen Identitätsvorstellung und des damit verknüpften eindimensionalen Umgangs mit dem Begriff Diversity entgegenzuwirken. Zugleich macht Rosenstreich aber auf Spannungsmomente beim pädagogischen Umgang mit Diversity-Ansätzen in zweierlei Hinsicht aufmerksam: im Hinblick auf den Umgang mit Diskriminierungen und Empowerment-Ansätzen in der Bildungsarbeit.

Dilemma der mehrdimensionalen Bildungsansätze

Der Aspekt der Relativität von Macht und die Grundannahme der mehrdimensionalen Ansätze, dass jedes Subjekt unterschiedliche Erfahrungen von Ausgrenzungen in diesen gesellschaftlichen Strukturen machen kann, enthält jedoch die Gefahr, sie könnten zur Relativierung unterschiedlich erlebter Diskriminierungserfahrungen führen, welche reale Unterschiede in Ausmaß und Qualität erlebter Diskriminierung trivialisiert. „Wir seien alle ein bisschen diskriminiert“ (vgl. Rosenstreich 2006, S. 213). An diesem Punkt fragt Rosenstreich, „inwieweit das subjektive Leiden an erlebter Diskriminierung überwunden werden (muss), bevor sich jemand mit den eigenen Privilegien befassen kann“ (Rosenstreich 2006, S. 215).

Durch den mehrdimensionalen Zugang lässt sich ein kontextbezogenes, mehrdeutiges und widersprüchliches Identitätsverständnis gewinnen und die eigene gesellschaftliche Stellung unter die Verhältnisse von Ein- und Ausgrenzung, Machtstrukturen sowie den damit einhergehenden Privilegierungs- und Diskriminierungserfahrungen in den Blick nehmen.

Zudem sind von diesen gesellschaftlichen Positionen und von Individuen ausgehend, strukturelle Einschränkungen von Handlungsmöglichkeiten, von Möglichkeiten der Ausweitung und von Machtzugängen für unterdrückte Gruppen zu erkennen und zu reflektieren. Für die dominante Gruppe können Privilegien erfahrbar werden und so zur Auseinandersetzung mit vorhandenen Machtzugängen, eigenen Machtspielräumen und den Möglichkeiten der Machtverteilung anregen. Es stellt sich dabei jedoch die Frage, wie diese unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen ernst genommen werden, ohne dass eine erneute Marginalisierung anderer Diskriminierungserfahrungen stattfindet. Es macht offensichtlich jemanden zum größeren Opfer, von fünf verschiedenen Diskriminierungsformen betroffen zu sein, dennoch lassen sich persönlich erlebte Diskriminierungsformen nicht einfach mechanisch addieren. Die diskriminierungskritische Pädagogik anhand der Diversity-Konzeptionen sollte beachten, dass sich unterschiedliche Diskriminierungsformen verquicken und aufgrund ihrer jeweiligen Betroffenheiten spezifisch sind.

Ambivalenz mehrdimensionaler Bildungsansätze zu Empowerment-Ansätzen

In pädagogischen Konzepten und Praxen gegen Rassismus und Diskriminierung besteht der Anspruch, Menschen darin zu stärken, ihre eigene Position in der Gesellschaft zu erkennen und zu reflektieren, so dass sie als mündige Bürger in politischen Handlungsfeldern der Gesellschaft partizipieren können. Insofern basiert jede rassismuskritische Bildungsarbeit mit einem solchen emanzipatorischen Anspruch implizit auf „Empowerment“ (Rosenstreich 2006, S. 200). Das heißt, die Auseinandersetzung mit Rassismus zielt auf die Veränderung der gesellschaftlichen Machtverhältnisse im Sinne sozialer Gerechtigkeit und auf Selbstbestimmung sowie Befreiungsprozesse des einzelnen Menschen durch die Reflexion der gesellschaftlichen Vermitteltheit des eigenen Denkens und Handelns.

Zum Begriffsverständnis von „Empowerment“

Der englische Begriff „Empowerment“⁶² etablierte sich insbesondere in der Entwicklungszusammenarbeit und im psychosozialen Bereich und wird heute als „ein neues Fortschrittsprogramm für die Soziale Arbeit“ hoch gepriesen und zum „Modewort“ im sozialwissenschaftlichen Ideenmarkt (vgl. Herriger 1997, S. 7). Der Grundgedanke des

⁶² Wörtlich übersetzt aus dem Englischen heißt Empowerment „Befähigung“/„Ermächtigung“ und „Selbstbefähigung“/„Selbstermächtigung“ und suggeriert im deutschen Kontext einen Zusammenhang mit dem „Ermächtigungsgesetz der Nationalsozialisten von 1933“; daher verwende ich in Anlehnung an Rosenstreich den englischen Begriff (Rosenstreich 2006, S.195).

Empowerment-Konzepts lässt sich als „eine veränderte helfende Praxis, deren Ziel es ist, die Menschen zur Entdeckung ihrer eigenen (vielfach verschütteten) Stärken zu ermutigen, ihre Fähigkeiten zu Selbstbestimmung und Selbstveränderung zu stärken und sie bei der Suche nach Lebensräumen und Lebenszukünften zu unterstützen, die einen Zugewinn von Autonomie, sozialer Teilhabe und eigenbestimmter Lebensregie versprechen“, kennzeichnen (ebd., S. 7). Diese Empowerment-Grundannahmen sind durch die Traditionslinien von Bürgerrechtsbewegungen und radikal politischer Gemeinwesenarbeit - insbesondere der schwarzen Minderheitenbevölkerung in den USA und der Frauen - geprägt (vgl. ebd., S. 18) und somit als Konzepte und Strategien von gesellschaftlich benachteiligten, marginalisierten Gruppen zu verstehen, die für ihre Selbstbestimmung, eigene Rechte und demokratische Partizipation eintraten und sie erkämpften. Der Begriff entstammt somit konkreten historischen Entstehungskontexten von sozialen Bewegungen und hat darum mit bestimmten Ideen und Praxen zu tun.

Was unter dem Begriff aber heute in den Praxen, die mit Empowerment-Konzepten in verschiedenen Bereichen arbeiten, z.B. feministischen Bewegungen, Selbsthilfebewegungen, Kampagnen zur Bildung eines politischen Bewusstseins, Entwicklungszusammenarbeit, sozialer Arbeit, der Psychiatrie, der Behindertenhilfe und den Erziehungswissenschaften, zu verstehen ist, ist unterschiedlich. So enthält er je nach unterschiedlichen Interessen, Zielsetzungen und Prämissen verschiedene Gehalte. Norbert Herriger bezeichnet daher den Empowerment-Begriff als „eine offene normative Form“ (Herriger 1997, S. 11, Hervorh. im Original) und akzentuiert damit, dass es keine eindeutige Definition des Begriffs sowohl in den wissenschaftlichen Diskursen als auch in der psychosozialen Praxis gibt (vgl. ebd.): „Sozialrevolutionäre Zukunftsträume von einer radikalen Umverteilung der Macht lassen sich ebenso in dieses Begriffsregal stapeln wie auch rückwärtsgewandte Heilserwartungen, die auf die Rückkehr zu den Glücksversprechungen traditioneller Werte (Familie, Gemeinschaft, Religion, Nationalismus usw.) bauen“ (ebd., S. 11). Herriger erläutert Empowerment-Ansätze unter vier Gesichtspunkten, die sich vor allem auf das Begriffselement „power“ beziehen: Politisch bedeutet Empowerment „einen konflikthaften Prozess der Umverteilung von politischer Macht“ (Herriger 1997, S. 12, Hervorh. im Original). Nach einer lebensweltbezogenen Definition betont der Begriff „das Vermögen von Menschen, die Unüberschaubarkeiten, Komplikationen und Belastungen ihres Alltags in eigener Kraft zu bewältigen und eine eigenbestimmte Lebensregie zu führen“ (ebd., S. 12). Im reflexiven Wortsinn weist er auf einen Prozess der Selbst-Bemächtigung und der Selbst-Aneignung von Lebenskräften hin

und hebt den Aspekt eines selbstinitiierten und eigengesteuerten Prozesses der (Wieder-)Herstellung von Lebenssouveränität auf der Ebene der Alltagsbeziehungen wie auch auf der Ebene der politischen Teilhabe und Gestaltungskraft hervor. Schließlich richtet transitives Empowerment den Fokus auf die Seite der professionell Handelnden und meint damit das Ermöglichen, die Unterstützung und die Förderung von Selbstbestimmung durch Andere (vgl. ebd., S. 12ff.).

Kennzeichnend für Empowerment-Konzeptionen ist das prinzipielle Grundverständnis, das in programmatischer Absage an den Defizit-Blickwinkel von Minderheiten auf einem positiven-subjektbezogenen Blick basiert.⁶³ Betont werden die „Ressourcen und Stärken der Menschen, auf ihre Potentiale zur Lebensbewältigung und -gestaltung auch unter den eingeschränkten Bedingungen des Mangels oder vor dem Hintergrund vielfältiger persönlicher und sozialer Defizite“ (Stark 1996, S. 355). Damit zielen Empowerment Konzeptionen bei allen begrifflichen Unschärfen auf „(Wieder)-Aneignung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Lebens“ (Herriger 1997, S. 8), um soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen zu überwinden. Dabei bedeutet Empowerment nichts Statisches, sondern umfasst komplexe und dynamische Prozesse, in denen Empowerment-Strategien entwickelt und individuelle und kollektive Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten erweitert werden können.

Empowerment-Ansätze gegen Rassismus und Diskriminierung in der Bildungspraxis

Diesen Ansprüchen gemäß ist eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen (Ohn-) Machtverhältnissen als programmatischer Teil kritischer Bildungsansätze und -praxis zu verstehen (vgl. Rosenstreich 2006, S. 200). Gabriele Rosenstreich, Nuran Yiğit und Halil Can bescheinigen jedoch, dass deutschsprachige Empowerment-Ansätze gegen Rassismus und Diskriminierung in der Bildungspraxis weniger vorhanden sind.⁶⁴

Angesichts dieser Lage ist zu fragen, inwiefern die rassismuskritische Pädagogik „die Vielfalt der Bedürfnisse und Ausgangsvoraussetzungen“ von Lernenden (Kalpaka 2006, S. 95) und die wirksame Machtungleichheit berücksichtigt, wenn die *Bildung offen für alle* verkündet wird. Denn die Arbeit mit Schwarzen im Rassismus ist eine andere als mit Weißen, weil sie unterschiedliche Positionen bzw. Ausgangspunkte in dem System des Rassismus haben. Im Bezug auf diese positionierte Perspektivität verweisen Yiğit und Can

⁶³ Konkret heißt das, biographische Erfahrungshorizonte, Mehrsprachigkeit und soziale Netzwerke als Ressourcenpotenzial wahrzunehmen.

⁶⁴ Zu benennen sind die Empowerment-Initiative HAKRA und das „Schwarze-Bewusstseins-Training“ von Phoenix e.V. sowie das Bildungskonzept „Raus aus der Opferrolle“ (Agisra 1996) (vgl. Rosenstreich 2006, S. 201).

aus der „Minderheitenperspektive“ auf die Einseitigkeit der existierenden Praxis von Antirassismusbildung, „die Monoperspektivität, die in ihrer Rahmgebung und Grundkonzeption vornehmlich auf Angehörige der deutschen Mehrheitsgesellschaft fokussiert ist“ (Yiğit/Can 2006, S. 169). Obwohl rassistische Machtverhältnisse wesentlichen Einfluss auf das alltägliche Leben weißer Menschen und „People of color“ haben, wird Rassismusbildung als Lerngegenstand meist von und für weiße Mehrheitsangehörige entwickelt, während „People of color“ „als potenzielle Opfer von Rassismus in der konzeptionellen Planung, der Umsetzung und als Zielgruppe weitgehend in der Outsider-Position“ verharren (vgl. ebd., S. 169).

So wird Rassismus in hegemonialer rassismuskritischer Pädagogik, Yiğit und Can zufolge, als „pädagogisch-bildungspolitische Prävention und Resozialisierungsmaßnahmen“ von und für weiße Mehrheitsangehörige verstanden (ebd., S. 169). Es geht also hauptsächlich um Prävention bzw. pädagogischen Umgang mit Tätern, ebenfalls aus der Mehrheitsperspektive. Vor diesem Hintergrund machen die Autoren auf die fehlende, ignorierte und auch im Sinne von Reproduktion von Opfererfahrungen funktionalisierte Sichtweise der (potenziellen) Opfer in der deutschsprachigen Antirassismusbildung aufmerksam und nehmen diese Perspektive explizit in ihrer politischen Bildungs- und Empowerment-Arbeit zum Ausgangspunkt: Rassismuskritische Pädagogik aus der Perspektive der Betroffenen und nur für Menschen mit Migrationshintergrund. Pädagogik, die mit Empowerment-Ansätzen arbeitet, zielt darauf, die Marginalisierten, die von Unterdrückung, Ausgrenzung und Benachteiligung betroffenen Gruppen dazu zu befähigen, aktive und selbstbestimmt handelnde Subjekte der Gesellschaft zu werden, indem sie „die Bewusstmachung, Aktivierung und kollektive Bündelung von Eigenressourcen und -potenzialen“ (Can 2008, S. 54) unterstützen, um dadurch Handlungsfähigkeit zu ermöglichen, und somit das eigene Machtpotenzial zu erlangen. Das Machtpotenzial zu erlangen heißt dabei jedoch nicht, Dominanz zu erreichen, so wie aus der Mehrheitsperspektive die widerständigen Praxen der Migranten mit unkontrollierbaren aggressiven Gruppen assoziiert werden. Doch gerade das wird ihnen häufig unterstellt, wodurch sie stigmatisiert werden. Es geht dabei jedoch vielmehr darum, dass Pädagogik mithilfe der Empowerment-Ansätze darauf verweisen will, „die Möglichkeit zu enthalten, an Entscheidungsprozessen teil(zu)haben und über den Zugang zu materiellen und sozialen Ressourcen (Wohnraum, Einkommen, öffentliche Anerkennung, Bildung) verfügen zu können“ (Rosenstreich 2006, S. 196). Rassismus aus der Minderheitenperspektive zu thematisieren heißt, die eigenen erfahrenen und erlebten Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen und die damit einhergehenden rassistischen

Mechanismen, sowie die Bedingungen für vielfältige strukturelle Zugangsbarrieren, die sie von Macht ausschließen, in ihren (Alltags-)Situationen zu reflektieren und zu kritisieren.

Geschützter Raum

Vor dem Hintergrund der marginalisierten Empowerment-Konzeptionen gegen Rassismus explizit für Marginalisierte in der Bildungspraxis und dem Erfordernis der kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Verinnerlichung von Rassismus (vgl. Yiğit/Can 2006, S. 185) und Erfahrungen in Unterdrückungsverhältnissen aus der minorisierten Position, entsteht die Bezeichnung „geschützter Raum“ (Can 2008, S. 55). Gruppenspezifisches Empowerment zielt durch die Gruppeneinteilung und Schaffung von eigenen Räumen darauf, sich der eigenen Ohnmachtsituationen und -positionen in der Gesellschaft bewusst zu werden und dadurch individuell gesellschaftliche Veränderungen zu bewirken, indem gemeinsame Erfahrungen von rassistischer Diskriminierung aufgegriffen und im Gruppenprozess reflektiert werden (vgl. ebd., S. 55). „People of color“ (PoC)-Räume können somit dazu beitragen, den eigenen erfahrenen Rassismus zu artikulieren, zu thematisieren und durch kommunikativen Austausch von Wissen und individuellen Strategien gegen Rassismus sich gegenseitig zu stärken und zu vernetzen. Dabei verweist Can darauf, dass die explizite Bezugnahme auf eine soziale Gruppe von Menschen (PoC) und die Idee des geschützten PoC-Raumes im pädagogischen Handeln gegen Rassismus nicht im Sinne einer Essenzialisierung der Selbstbezeichnung PoC gesehen werden soll, sondern dass sie kontextabhängig, dynamisch, mehrdeutig und unabgeschlossen ist (vgl. ebd.) und dass die Schaffung des geschützten PoC-Raumes „nur bedingte(r) Schutz“ ist (ebd., S. 55). Denn dieser Raum ist ihm zufolge ein Teil der Gesellschaft und kann der Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Hierarchien und Machtdifferenzen sowie Verletzungen nicht entkommen (vgl. ebd.). PoC beteiligen sich selbst an der Reproduktion der rassistischen Strukturen, indem sie sich die rassistischen Bilder, Denkmuster und Verhaltensweisen aneignen, internalisieren, sich den fremd zugeschriebenen Bildern (z.B. „exotisch“, „anders“, „defizitär“) angleichen und sich schließlich durch diese im Entfremdungsprozess unbewusst übernommenen Konstruktionen selbst so definieren, sowie andere ausgrenzen. Allerdings bedeutet die eigene Verstrickung von Minderheitenangehörigen in rassistische Strukturen, dass sie „auf die Reproduktion beschränkt bleibt“ (Yiğit/Can 2006, S. 185). Can sieht im „geschützten Raum“ die Möglichkeiten, auftretende Verletzungen und verinnerlichten Rassismus, sowie Machtstrukturen bewusst und offen zu reflektieren (vgl. Can 2008, S. 55).

Im Folgenden erläutere ich aus postkolonialer Perspektive ambivalente Aspekte von Empowerment-Ansätzen gegen Rassismus in zweierlei Hinsicht: verinnerlichten Rassismus in historischer Perspektive durch die Darstellung des Ansatzes Frantz Fanons (1980) und das Spannungsverhältnis von Empowerment-Ansätzen zu mehrdimensionalen Bildungsansätzen.

Verinnerlichter Rassismus in historischer Perspektive

Im Zusammenhang mit der Verstrickung von Minderheitenangehörigen selbst in rassistische Strukturen ist der Ansatzpunkt Frantz Fanons insofern relevant, als dass er auf verinnerlichten Rassismus und auf die Wiederkehr des Rassismus innerhalb der Dekolonisierungsprozesse selbst als Effekte kolonialer Herrschaft aufmerksam macht.

Fanon, einer der bedeutendsten schwarzen Intellektuellen des 20. Jahrhunderts, thematisiert in seinem berühmten Buch „Schwarze Haut - weiße Masken“ (1980) das wechselseitige psychologische Abhängigkeitsverhältnis von Kolonisierten und Kolonisatoren. Dabei stellt Fanon die psychoanalytische Perspektive immer in den Zusammenhang mit der gesellschaftlichen und ökonomischen Realität, wie er im Vorwort ausdrücklich hervorhebt (vgl. Fanon 1980, S. 10). Für ihn war die koloniale Gesellschaft Martiniques, wo er geboren wurde, durchgezogen vom Versuch, möglichst weiß zu erscheinen. Die rassistischen, kolonialen und postkolonialen Gesellschaften wirken in ihren Subjekten nicht nur durch Gewalt und Feindseligkeit nach, sondern auch über sexuelles Begehren und dem Verlangen nach dem Anderen, den Wunsch, sich mit den Kolonisatoren zu identifizieren. Insbesondere interessieren ihn die Spuren, die die Kolonisierungsprozesse in den Psychen und der Identitätsbildung der Menschen hinterließen und seit Jahrhunderten auf Geist, Sprache, Sehen und Körper einwirkten. Welchen Einfluss Rassismus und koloniale Unterdrückung auf die Kolonisierten hat, zeigt er am Begriff *Entfremdung* der Selbstwahrnehmung von Kolonisierten unter dem psychoanalytischen und den daraus abgeleiteten politischen Gesichtspunkten.

Die Kolonisierten, die rassistisch Diskriminierten, sehen sich selbst zunächst durch die Blicke der Weißen, die sie definieren und ihnen bestimmte Eigenschaften zuschreiben, die sich dem Eigenen entgegensetzen. Rassismus hat solche Ausmaße angenommen, dass die Kolonisierten sich selbst als solche, wie sie die Kolonisatoren sehen, wahrnehmen und umgekehrt, die Kolonisatoren ihren verdrängten negativen Teil auf die Kolonisierten projizieren, die daher als integraler Teil ihrer Identität konstitutiv sind. Diese Prozesse - Kolonisierte internalisieren unbewusst im Lauf der Zeit durch vielfältige Art und Weise der

Konfrontation mit mythisierten Zuschreibungen (durch den Schulbesuch, die Familienerziehung, Straße) nach und nach die durch die Kolonisatoren produzierten kolonialrassistischen Eigenschaftszuschreibungen der Kolonisierten (wild, barbarisch) und der Kolonisatoren (zivilisiert) - passen sich dieser Konstruktion und Zuschreibung an und übernehmen sie selbst, handeln dementsprechend und führen so zu einem Zustand der inneren Spaltung. Dies äußert sich als Selbsthass, Minderwertigkeitskomplex, Sich selbst klein halten, Abwerten und Homogenisieren der eigenen Herkunftsgruppe, Andersartigkeit, Fremdheit, Ohnmacht, Trauma, Isolation. Die Kolonisierten sehen sich infolgedessen nicht mehr als eigentliche Menschen. Laut Fanon sei die Entwicklung des entfremdeten schwarzen Selbstbildes über die wechselseitigen Zuschreibungen in den konstituierenden Prozessen zu verstehen (vgl. Fanon 1980, S. 64f.).

Angesichts dieser historischen Erfahrungen mit den Formen des Rassismus und deren Nachwirkungen in den kolonisierten Gesellschaften sowie der Auswirkungen auf kolonisierte Subjekte (Entmenschlichung, Nachahmung, Vernichtung, innerer Zwang subjektiver Anpassung an die Norm) betrachtet Fanon die Aufgabe eines subjektiven Befreiungsmodells in der Bewusstwerdung über die eigene Entfremdung in der durch die kolonialen Erfahrungen geschaffenen gesellschaftlichen Situation. Zwar verteidigt er vor diesem Hintergrund die Notwendigkeit der antikolonialen Befreiungsbewegungen, die auf die Befreiung vom namenlosen sprachlosen Objekt zum Subjekt zielen. Doch zweifelt er an der antikolonialen Emanzipation, die selbstverständlich von einer reinen einheitlichen Identität ausgeht und das Gegenbild der zugewiesenen Identität proklamiert, wie er in seinem Hauptwerk „Die Verdammten dieser Erde“ (1967) zeigt. Die dort beschriebene Befreiungstheorie und die Überlegungen zur Überwindung von Kolonialismus und Rassismus sowie einem emanzipatorisch-universellen Subjekt der Befreiung machen auf unsichtbare Ketten aufmerksam, die mit der kolonialen Vergangenheit verbinden. Auf diese wird somit als historische Voraussetzung für die antikoloniale Emanzipation aufmerksam gemacht und eine Vereinheitlichung der unterschiedlich erlebten Gewalterfahrungen kolonisierter Menschen in ihren jeweiligen historischen und kulturellen Situationen problematisiert.

Widersprüchlichkeit der antikolonialen Emanzipation

Fanons Ansatzpunkt ist vor dem Hintergrund seiner Lebzeit und seiner konkreten politischen Praxis und Erfahrungen zu lesen. Hinsichtlich der aktuellen Bezüge (Möglichkeiten und Grenzen) der Empowerment-Pädagogik heute, ist der Einblick in die

geschichtlichen Ereignisse und die Entwicklung der Dekolonisierung in den kolonisierten Gesellschaften von Bedeutung. Dabei ist zu erwähnen, dass Fanon in seinen Schriften nicht von Empowerment spricht, aber seine politische Analyse über den Dekolonisationsprozess, meiner Meinung nach, aufgrund der dem Begriff zugrunde liegenden Zielbestimmung und dem Grundgedanken (Befreiung und Bekämpfung von Kolonialismus und Rassismus) Aktualität und Relevanz für die heutige auf Empowerment zielende Antirassismusbearbeitung hat.

Im Kapitel „Missgeschicke des nationalen Bewusstseins“ beschreibt Fanon (1967) das koloniale Muster nach dem Ende der Kolonialzeit, welches bei den Kolonisatoren und auch bei den Kolonisierten selbst auftritt und besagt, dass der Dekolonisationsprozess wieder kehrt. Im Prozess der Dekolonisierung finden sich die kolonialen Muster wieder, die diktatorische Einheitspartei, die degenerierte Bürokratie, ein neuer Militarismus, die Deformationen des Kultes um den nationalen Führer, und ein neuer Rassismus im Bemühen um nationale Vereinheitlichung. Diese Probleme werden jedoch im Namen der Nationalisierung politischer Freiheit für *die* Schwarzen und dem Kosmopolitismus der indigenen Bourgeoisie verschleiert. So strebte die nationale Bourgeoisie nicht einen produktiven nationalen Aufbau und die Veränderung des Landes an, sondern trat nicht dafür ein, die gesamte Wirtschaft in den Dienst des Volkes zu stellen. Vielmehr war sie lediglich an der Rolle eines Vermittlers als Geschäftsvertreter der westlichen Bourgeoisie interessiert. Eliten in den ehemaligen Kolonien „schmück(en) sich heute mit der neokolonialistischen Maske“ (Fanon 1967, S. 118) und unterstützen durch diese neokoloniale Politik das kapitalistische System und dessen Ausbeutungsökonomie.⁶⁵ „Sobald die Unabhängigkeit begonnen hat, gerät sie nämlich mit den individuellen Überbleibseln des Kolonialismus in Konflikt: mit den Rechtsanwälten, Kaufleuten, Landbesitzern, Ärzten, höheren Beamten. Sie führte einen unerbittlichen Kampf gegen diese Leute, die angeblich die nationale Würde verletzen. Energisch proklamiert sie (die Unabhängigkeitsbewegung, E-Y. H.): ‚Nationalisierung der Kader‘, ‚Afrikanisierung der Kader‘. Ihre Haltung färbt sich mehr und mehr mit Rassismus“ (Fanon 1967, S. 120).

Komplizierter wird die nachkoloniale Situation, in der auch die Herrschaftsformen des vorkolonialen Zeitalters, „die alten präkolonialen Rivalitäten, die alten inter-ethnischen Hassgefühle wieder auf(brechen)“ (ebd., S. 123), die in der Regression der Partei zur klientelitären Stammesdiktatur zum Tragen kommen. Dieser Rückfall in Stammespositionen sei Fanon zufolge keine gute Voraussetzung, um ein politisches Konzept der

⁶⁵ „Die nationale Bourgeoisie der unterentwickelten Länder ist nicht auf Produktion, Erfindung, Aufbau und Arbeit ausgerichtet, sie ist ausschließlich an Vermittlungstätigkeiten interessiert“ (ebd., S. 128).

Staatsnation zu entwickeln. Hier lässt sich erkennen, dass Fanon bezüglich der Möglichkeiten der wirklichen Befreiungspolitik großen Wert auf die Ebene des Nationalstaates und der kollektiven Identitäten legt. Dabei greift er auf den Begriff der „(National)Kultur“ zurück und analysiert das Problem der Legitimität des Anspruchs auf eine eigene Nationalität (Fanon 1967, S. 159), nach deren Existenz kolonisierte Intellektuelle suchten und sie behaupteten (vgl. ebd., S.160).

Fanon zeigt auch auf, dass der Anspruch auf eine vergangene nationale Kultur zwiespältig verläuft: Einerseits richtet er sich gegen den Kolonialismus, der die Vergangenheit des unterdrückten Volkes, die vorkoloniale Geschichte abwertete, verzerrte, entstellte und auslöschte. Dies geschah aber im Namen der Humanisierung und Zivilisierung. Der kolonialistischen Logik nach würde der Weggang des Kolonialherrn für die Kolonisierten die Rückkehr zu Barbarei und Vertierung bedeuten; so würde der Kolonialismus die Kolonisierten aus der Nacht herausreißen. Der Kolonialismus versucht, durch diese kolonialen Legitimationsdiskurse, das Unbewusste der Eingeborenen zu beeinflussen. Die Auswirkungen dieser Einprägung äußern sich in der kolonialen Epoche in einer kulturellen Selbstentfremdung der Eingeborenen (vgl. Fanon 1967, S. 161). In dieser Situation bedeutet die Forderung des kolonisierten Intellektuellen nach einer eigenen Kultur - wie Fanon sagt - das „Eintauchen“ in das Eigene gegen die kolonialistischen Lügen (ebd., S. 162). Jedoch erfolgt die Anstrengung des Kolonisierten, sich zu rehabilitieren und dem kolonialen Fluch zu entgehen, indem die Vergangenheit im Rahmen der Logik des Kolonialismus und der kolonialen Denkweisen aufgewertet wird. Denn der Proklamation der Existenz einer einheimischen Kultur jenseits der westlichen Kultur liegt die Annahme zugrunde, dass es eine präkoloniale Kultur gäbe, die als nicht barbarisch, nicht wild, also als das Gegenbild dessen zu beweisen ist, was die Kolonisierten erzwungen hatten.

Der aus der historischen Notwendigkeit entstandene und postulierte Anspruch auf Legitimität der Nationalkultur schlug um in ein eifriges Aufzeigen, lediglich darauf beschränkt, dass es eine afrikanische Kultur gebe, die sich den großtuerischen und narzisstischen Europäern widersetze (vgl. ebd., S. 164). Diese Essentialisierung und Homogenisierung blendete die heterogenen afrikanischen Kulturen aus und dementsprechend auch die Verschiedenheit von Problemen sowie Interessen. Zudem sieht Fanon es als eine Gefahr im antikolonialen Befreiungskampf, dass dieser sich ausschließlich am Beweis der Existenz einer afrikanischen Kultur durch die Umwertung des Kolonialismus orientiere, die zu einer homogenen Einheitskultur führe und dabei die Aktualität, also die konkrete Realität aus den Augen gerate (vgl. ebd., S. 166).

Für Fanon ist Kultur nicht essentialistisch und wesenhaft, denn der kolonisierte Intellektuelle habe durch die kolonialen Begegnungen die westlichen Werte angeeignet und verinnerlicht. „(E)r (der kolonisierte Intellektuelle, E-Y. H) (benutzt) genau in dem Moment, da er sich bemüht, eine Kultur zu schaffen, Techniken und eine Sprache, die dem Okkupanten entliehen sind“ (ebd., S. 170). Unter diesem Aspekt ist die Kultur, die der kolonisierte Intellektuelle zu beweisen versucht, „im Grunde nur das tote und schon negierte Resultat vielfacher und nicht immer kohärenter Anpassung an eine tiefere Substanz, die sich selbst mitten in einer Erneuerung befindet“ (ebd., S. 171). Denn „wenn es einen bewaffneten oder sogar politischen Kampf gegen den unerbittlichen Kolonialismus gibt, ändert die Tradition ihre Bedeutung“ (ebd., S. 171). Fanon fordert daher dazu auf, diese Transformationsprozesse während des Kolonialismus wahrzunehmen. Damit hebt Fanon hervor, dass sich der antikoloniale Befreiungskampf nach den Bedingungen der konkreten Wirklichkeit richten und sich somit auf den konkreten geschichtlichen Prozess einlassen soll.⁶⁶

Fanon lehnt das Postulat einer Kultur durch die Wiederbelebung der Traditionen ab, die von statischen Zuständen, überzeitlichem und ahistorischem Ursprung ausgehen. Auch weist er reine Erzählungen von einer vermeintlich authentischen Kultur in der Form eines „starre(n) Repertoire(s)“ (ebd., S. 184) zurück. Der universelle antikoloniale Befreiungskampf Fanons nimmt die spezifische partikulare nationale Kultur zum Ausgangspunkt, wobei Kultur hier nicht gedacht wird als die im Rahmen der Kolonialherrschaft gedachten kulturellen Erfindungen und als bloße Aufwertung der autochthonen Kultur, sondern als Kultur in ihrer ständigen Erneuerung (vgl. ebd., S. 186).

Für den pädagogischen Umgang mit Rassismus durch Empowerment-Bildungsarbeit bedeutet der beschriebene Ansatzpunkt Fanons, sich an historische Erfahrungen um die Zwiespältigkeit des antikolonialen Befreiungskampfes und die Wiederkehr des Rassismus als Nachwirkung kolonialer Erfahrungen zu erinnern, wobei die inneren Brüche auch als das Resultat von Widerstandsstrategien der Kolonisierten zu erkennen sind. Empowerment-Ansätze gegen Rassismus in der Pädagogik sind Teil der Gesellschaft und bewegen sich somit zwischen den Ansprüchen auf Überwindung von Ohnmacht und der Gefahr der Selbstgewissheit, von einer unschuldigen und homogenen Position vom „Wir“ auszugehen, wodurch die unsichtbare und unauflösbare Kette, die mit der kolonialen Vergangenheit verbindet, verdrängt und dethematisiert werden könnte. Der Anspruch einer

⁶⁶ „Wenn der kolonisierte Intellektuelle (...) ein authentisches Werk schaffen will, muss er wissen, dass die nationale Wahrheit zuerst die nationale Realität ist“ (ebd., S. 172).

kritischen Pädagogik, Lernende als handlungsfähige Subjekte wahrzunehmen, bedeutet zunächst, diese negative Seite der eigenen kritischen Bildungsansätze zu erkennen und sich permanent auf die jeweiligen historischen bestimmten rassistischen Strukturen und Diskurse zu beziehen.

Zum Spannungsverhältnis zwischen den Empowerment-Ansätzen und mehrdimensionalen Ansätzen

Ambivalent stehen sich zudem die expliziten Empowerment-Ansätze und die mehrdimensionalen Bildungsansätze in der Bildungsarbeit gegenüber. Rosenstreich hält gruppenspezifisches Empowerment für notwendig, wenn es darum geht, politische Forderungen durchzusetzen und Bildungsprozesse anzuregen. Allerdings weist sie zugleich aus der Perspektive der mehrdimensionalen Ansätze darauf hin, dass dabei die real vorhandenen unterschiedlich erlebten, heterogenen Diskriminierungsformen (z.B. die Machtdimension Geschlecht) ausgeblendet würden. Denn es besteht die Gefahr der Fiktion, die Minderheitengruppe als homogene Einheit anzusehen. Zudem kann Rosenstreich zufolge die Dominanz bestimmter Gruppen innerhalb einer minorisierten Gruppe zur (Re-)Produktion von Machtverhältnissen führen (Rosenstreich 2006, S. 222). Empowerment mit eigenen Räumen ist nach Ansicht von Rosenstreich immer nur partiell möglich. Identitätspolitik betrachtet Rosenstreich deshalb als „eine gedankliche Sackgasse“ (ebd.). Wie können für die Konzeptualisierung der pädagogischen Auseinandersetzung mit Vielfalt und sozialen Ungleichheitsverhältnissen anhand der mehrdimensionalen Bildungsansätze die Privilegien, Macht bzw. die diskriminierenden Faktoren, Diskriminierungserfahrungen und Widerstandspotentiale bearbeitet werden? Rosenstreich hält diese Spannungsmomente und Ambivalenzen zwischen mehrdimensionalen Bildungsansätzen und dem Ziel des Empowerments minorisierter Gruppen offen: „Es bleibt eine schwierige Herausforderung und Gratwanderung, den Unterschieden in Ausmaß und Qualität bestimmter Diskriminierungserfahrungen durch explizite und zwangsweise reduzierte Bezugnahme auf einige soziale Gruppen gerecht zu werden und dabei zugleich Zwischenräume für Ambivalenzen, Widersprüche und die Dekonstruktion von sozialen Kategorien zu schaffen“ (Rosenstreich 2006, S. 224). Sie erhofft sich aber aus dem mehrdimensionalen Ansatz zum Empowerment gegen Rassismus, „mehr Handlungsfähigkeit für die komplexe - und durchaus brüchige - gesellschaftliche Realität zu gewinnen“ (ebd., S. 195).

Indem in mehrdimensionalen Ansätzen vielfältige Diskriminierungsformen gleichzeitig

betrachtet werden, wird jeder einzelne Mensch in diesen komplexen Herrschafts- und Machträumen den unterschiedlichen Gruppenzugehörigkeiten zugeordnet und widersprüchlich gesellschaftlich positioniert. Mit diesem kontextbezogenen, prozesshaften und veränderbaren Identitätsverständnis kann zudem die Auseinandersetzung mit dem Konstruktionsprozess von Mehrfachidentitäten in bestimmten gesellschaftlichen Situationen für das Empowerment minorisierter Gruppen produktiv sein. Wenngleich unterschiedliche soziale Gruppen keineswegs auf identische Weise unterdrückt sind und weil gerade dadurch Ausgrenzungen in einem konkreten gesellschaftlichen Umfeld erfahrbar werden können, kann Empowerment positioniert werden, je nach dem, in welchem Kontext und in welcher politischen Situation minorisierter Gruppen sich befinden und bewegen, d.h. in Abhängigkeit von bestimmten Machtverhältnissen leben. Somit können in minorisierten Gruppen gezielt Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. In diesem Sinne geben mehrdimensionale Ansätze der Empowerment-Pädagogik Anregungen, das Selbst heterogen zu denken, jeweilige unterschiedliche Kontexte und eigene Positionierungen von Subjekten darin wahrzunehmen.

Der Perspektivenwechsel von Identität zu Heterogenität bezieht sich auf den eigenen Umgang mit Differenzen und ist permanent der Gefahr ausgesetzt, wiederum in die Falle der Identität, Einheit und Homogenität zu laufen. Diese Verunsicherung sollte jedoch nicht dazu führen, jede politische Aktion bzw. Widerstand zu schwächen, sondern den Blick auf Ungleichheit und eigene Ausgrenzungsprozesse zu schärfen. In Bezug auf den rassismuskritischen pädagogischen Umgang mit Identität und Differenz ist es meiner Ansicht nach sinnvoll, einen Blick in die angloamerikanische pädagogische Differenzdebatte zu werfen.

Krise der kollektiven Identität

Karin Amos zeigt durch die angloamerikanische pädagogische Auseinandersetzung um Differenz, wie der Umgang mit Differenzen durch gruppenbezogene Identitäten (über die Mobilisierung von Gruppeninteressen und über Gruppenrepräsentation, z.B. eine höhere gesellschaftliche Inklusionsrate marginalisierter Gruppen) mit dem Ziel sozialer und gesellschaftlicher Inklusion, widersprüchlich gebrochen und in sich gespalten verläuft. Außerdem legt sie dar, wie sich vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Kontexte und Prozesse pädagogische differenztheoretisch orientierte Debatten aus den Feldern der Critical Pedagogy, der Feminist Pedagogy und der Postcolonial Studies entwickeln, die soziale Ungleichheiten reflektieren und in sie eingreifen (vgl. Amos 2001, S. 71).

Die sozialen Bewegungen verursachten innerhalb ihrer selbst Probleme des sozialen Ausschlusses und der Hegemonie. Die Forderung der schwarzen Bürgerrechtsbewegungen nach umfassender gesellschaftlicher Inklusion und Integration wurde mit in sich heterogenen Interessen und Intentionen und mit selbst anderen sozialen Gruppen ausschließenden Effekten der eigenen ethnischen Identitätspolitik konfrontiert. Die Differenzdebatte, ihre Auseinandersetzungen mit spezifischen Machtverhältnissen des Nationalstaatsmodells (national hegemonialer Diskurse) und ihre Einsprüche gegen diese Hegemonieansprüche und gegen ein nationales Selbstverständnis in pädagogischen Theorien und Praxen sind mit einer „Krise der kollektiven Identität“ verbunden (ebd., S. 72). Amos macht deutlich, dass Praktiken sozialer Einbeziehungen von marginalisierten Gruppen und die Repräsentationen von Differenzen doch dazu geführt hätten, bestehende gesellschaftliche Machtstrukturen und Probleme des sozialen Ausschlusses zu reproduzieren. Die widersprüchlichen Entwicklungen des Umgangs mit Differenzen verweisen darauf, nicht einfach Vielfalt zu postulieren und zu repräsentieren, sondern sie in den Kontext gesellschaftlicher Prozesse und Machtverhältnisse zu stellen und den Blick nach innen zu richten, sowie sich auf deren eigene hegemoniale Wirkungen des Umgangs mit Vielfalt und auf Vereinnahmungsmomente für nationale dominante Diskurse zu fokussieren. Die pädagogische Auseinandersetzung mit Vielfalt und Diversität, um das Ziel der Anerkennung von Vielfalt angemessen zu realisieren, muss daher immer hinterfragen, welche sozialen Verhältnisse mit dem Begriff Vielfalt hinsichtlich ausschließender Effekte und hegemonialer Praxen hervorgebracht werden.

Was bedeutet diese Perspektive für das pädagogische Handeln im Umgang mit Vielfalt? Rosenstreich fordert dazu auf, „die Grenzen der Kompetenzen“ der Pädagogen, der Rahmenbedingungen und der Gruppe wahrzunehmen und für die Bedürfnisse insbesondere der minorisierten Gruppen zu sensibilisieren (vgl. Rosenstreich 2006, S. 214). Es gehe also beim pädagogischen Handeln im Umgang mit vielfältigen Differenzlinien und verschiedenen Diskriminierungsformen und -erfahrungen darum, Ambivalenzen und Spannungsmomente zu erkennen und keinen Anspruch auf eine pädagogisch umfassende Aufarbeitung von Erfahrungen erlebter Diskriminierungen zu erheben. Denn „(j)edes Bildungsangebot ist eingebettet in ein komplexes diskursives und strukturelles Umfeld“ (ebd., S. 229).

5.3 Vielfalt aus der Sicht der Intersektionalitätsanalyse

Unter den mehrdimensionalen Perspektiven auf Vielfalt und vor dem Hintergrund der damit in Machtzusammenhängen produzierten kontextspezifischen, vielschichtigen sozialen Positionierungen von Identitäten, rücken Vielfalt von gesellschaftlichen Differenzlinien und die damit verknüpften unterschiedlichen Ausgrenzungspraxen ins Blickfeld. In der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Umgang von sozialer Heterogenität und auch in der rassismuskritischen Bildungsarbeit ist in jüngster Zeit zunehmend notwendig und wichtig geworden, sich anhand verschiedener Differenzlinien und Verknüpfungen mit anderen Formen der Benachteiligung und Marginalisierung zu befassen, um komplexe reale Macht- und Herrschaftsverhältnisse fassbar und sichtbar zu machen⁶⁷ (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, S. 219 und vgl. Scharathow 2009, S. 14).

Mit dem Ansatz der *Intersektionalität*⁶⁸ gilt es nicht nur mehr eine Differenzlinie für die Analyse von Herrschaftsverhältnissen heranzuziehen, sondern das Augenmerk auf Kreuzungen und Verschränkungen derselben und auf die damit verbundenen Diskriminierungen und Marginalisierungen sozialer Gruppen auf den unterschiedlichen Ebenen (Situation und Biographie eines individuellen Subjektes, Beziehungen innerhalb einer Gruppe, Verhältnisse in einer Organisation, historische, politische, ökonomische und soziale Konstellationen) zu richten. Es geht darum, zu erkennen, wie „in welcher Weise verschiedene Differenzlinien wechselseitig zusammenspielen“ (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, S. 221). Durch den Fokus auf den Schnittpunkt (intersection) können die Komplexität und die gleichzeitig zusammenwirkenden und verwobenen unterschiedlichen Differenzen welche die Individuen, ihre Lebensrealität, ihre soziale Stellung und ihre Identitätsbildungen durchziehen und beeinflussen, fassbar gemacht werden. Unterschiedliche Diskriminierungsdimensionen überlappen sich in der Realität individueller, institutioneller und kultureller Ebenen der Ausgrenzungspraxen und Ungleichbehandlungen.

Von der Mehrfachunterdrückung zur Intersektionalität

Der Ansatz von Intersektionalität hat seine politischen und wissenschaftlichen Wurzeln in amerikanischen, antikolonialen und antirassistischen feministischen Bewegungen (vgl.

⁶⁷ Zu benennen ist auch in der politischen Bildungsarbeit der „Social Justice Trainingsansatz“, der die Zielsetzung der Anerkennung der Komplexität von Verschiedenheit aus der Perspektive der Diskriminierung und der Privilegierung reflektiert (vgl. Czollek/Weinbach 2007).

⁶⁸ Allerdings stellen María do Mar Castro Varela und Birgit Jagusch fest, dass die Perspektive der Intersektionalität in der deutschsprachigen pädagogischen Praxis noch nicht etabliert ist und die entwickelten Modelle größtenteils auf Anregungen und Konzepte aus dem internationalen Diskurs zurück greifen und diese für die Situation im Einwanderungsland Deutschland adaptieren (vgl. Castro Varela/Jagusch 2009, S. 280).

Czollek/Weinbach 2007, S. 12). Das sogenannte „Combahee River Collective“ richtet sich sowohl gegen die „Androzentrismus der schwarzen Befreiungs- und Bürgerrechtsbewegung“ als auch gegen die unmarkierte, weiße hegemoniale Frauenbewegung (Lutz 2001, S. 217). Vor diesem Hintergrund werden die Ausschließungsprozesse von schwarzen Frauen und ihren Erfahrungen in den Forderungen der schwarzen Bürgerrechtsbewegung gegen Rassismus und in den Forderungen der Frauenbewegung gegen Sexismus zum Ausgangspunkt ihrer Kritik gemacht. Das Kollektiv kritisiert dabei eine Eindimensionalität der Analysen, die sich entweder nur auf die Kategorie Frau oder „Rasse“ bezieht (vgl. ebd., S. 217). Der von Kimberle Crenshaw und Patricia Hill Collins geprägte Begriff Intersektionalität macht also auf die Ausblendung von Rassismus und die Ausgrenzung von Frauen im Widerstand von Black Communities und „People of Color“ in den feministischen Debatten aufmerksam und deckt die Verschleierung von Unterdrückung und Diskriminierung zugunsten eines konstruierten „Wir Frauen“ auf (vgl. Czollek/Weinbach 2007, S. 12). Die Autor/innen fordern sie daher dazu auf, die Vielschichtigkeit ihrer (schwarzen) Erfahrungen und die Mehrfachunterdrückung als „spezifische Momente der Unterdrückung schwarzer Frauen“, wie etwa das Zusammenspiel sexistischer und rassistischer Exklusion (vgl. Lutz 2001, S. 218) zu erkennen und daher dafür zu sorgen, ausgeblendete schwarze weibliche Existenz und ihre differenten Erfahrungen sichtbar zu machen.

Intersektionalität als wissenschaftlich-analytischer Begriff entwickelt dabei drei Zugangsweisen zur Analyse unterschiedlicher Ausgrenzungsmechanismen. Ein interkategorialer Zugang nimmt erstens die Verhältnisse und Wechselwirkungen zwischen Kategorien in die Betrachtung und Analyse und fragt also nach den Beziehungen und Zusammenhängen verschiedener Differenzkategorien untereinander. Mit dem intrakategorialen Zugang werden zweitens die Fragen von Differenz und Ungleichheit innerhalb einer Kategorie analysiert. Drittens dient ein antikategorialer Zugang dazu, die Kategorien selbst als Konstruktion zu thematisieren, der dadurch auf ihre Dekonstruktion zielt. (vgl. Czollek/Weinbach 2007, S. 12).

Intersektionalität als Analysekategorie ermöglicht jede Form von Diskriminierung gleich ernst zu nehmen, also keine Hierarchie im Bezug darauf zu erstellen, welche Form der Diskriminierung z.B. „schlimmer“ ist und welche von Diskriminierung betroffene Gruppe höher oder tiefer steht (vgl. ebd., S. 22) und die Komplexität von Machtverhältnissen, „Diskriminierungen, Ausgrenzungen und Stigmatisierungen in ihren Dynamiken auch zu- und gegeneinander“ (Castro Varela/Jagusch 2009, S. 269) wahrzunehmen und zu

berücksichtigen. Damit lassen sich problematische Generalisierungen und Reduktionen hinsichtlich der Situations- und Problemerkklärungen z.B. mit einem Kulturparadigma vermeiden, ebenso bezüglich des statisch eindeutigen Identitätsverständnisses, wie dies im Umgang mit Migration in der Pädagogik zu erkennen ist. Die Erweiterung der Perspektiven anhand des intersektionellen Ansatzes trägt zudem dazu bei, Identitäten vielmehr als kontextuelle, widersprüchliche, veränderbare soziale Positionierungen im Verhältnis zu anderen Menschen und aber auch in den Beziehungen innerhalb einer Gruppe zu betrachten.

Zum Umgang mit dem intersektionellen Ansatz

Allerdings besteht die Gefahr bei dem Begriff Intersektionalität und seiner Herangehensweise darin, die verschiedenen Differenzen einfach zusammenzuzählen bzw. zu summieren, etwa gleich einer „mathematischen Formel“, nach der menschliche Identitäten, wie beispielsweise Frau + Migration + jung = jugendliche Frau mit Migrationshintergrund berechnet werden könnten. Dadurch gerät ein dynamisches und situationsabhängiges Identitätsverständnis aus dem Blick (vgl. Castro Varela/Jagusch 2009, S. 270). Castro Varela und Jagusch weisen auf die Gefahr einer Mathematisierung vielfältiger Differenzen und Ausgrenzungsmechanismen hin, indem der Terminus der Differenzlinie so gesetzt wird, dass „die verschiedenen Differenzlinien auf exakten Linien statisch angeordnet seien und diese Anordnung etwa Natürliches sei“ (ebd., S. 271).

Vor diesem Hintergrund der Kritikpunkte an der Umgangsweise mit dem Intersektionalitätsansatz, den naturalisierenden Vorstellungen und der mathematischen Herangehensweise an Machtsysteme wird „ein reflektierter Umgang mit der Terminologie“ gefordert (ebd., S. 269). Umut Erel, Jinthana Haritaworn, Encarnación Gutiérrez Rodríguez und Christian Klesse fordern deshalb zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ausgrenzungspraxen dazu auf, einen herrschaftskritischen analytischen Rahmen als Konstitutionsbedingung für Differenzen deutlich zu machen, der „eine klare Analyse der spezifischen Unterdrückungsformen mit der Analyse des Ineingreifens unterschiedlicher Unterdrückungsverhältnisse verbindet“ (vgl. dies. 2007, S. 245). Das bedeutet, konkrete, kontextbezogene und materielle Bedingungen wie „staatlich(e) Institutionen, Interpretationspraktiken, historisch(e) Genealogien bei der strukturellen Verankerung von Differenzen und Hierarchien im Kontext des Nationalstaates“ (ebd., S. 241), innerhalb derer die kritische Analyse von Herrschaft und Macht anhand des Intersektionalitätsbegriffes selbst erfolgt, zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 245). Wenn der

Begriff Intersektionalität bei der bloßen Auflistung von Differenzen und Ungleichheiten als „Beschreibungsformel“ (ebd., S. 245) stehen bleibt - so die Kritik - unterläuft er einerseits eine gesellschaftskritische Perspektive, die asymmetrische Machtbeziehungen und spezifisch unterschiedliche Wirkungsweisen in den Blick nimmt, und blendet andererseits den Aspekt der gesellschaftlichen Positionalität aus, die sich durch zusammenwirkende Ungleichheitspraktiken ergibt und von der aus sich spezifische Widerstandsstrategien marginalisierter Gruppen durch gesellschaftliche Aushandlungsprozesse (meint die Auseinandersetzung mit jeweilig zugewiesenen bestimmten gesellschaftlichen Fremdzuschreibungen und ihren Ausschließungsprozessen und Diskriminierungen) herstellen lassen. Dass diese Herrschaftsdimension unter gesellschaftskritischer Perspektive bei der Konzeptualisierung und Analyse komplexer Herrschafts- und Machtverhältnisse wiederum ausgeklammert wird, hängt nach Auffassung der Autorinnen damit zusammen, dass der Begriff der Intersektionalität auf die Verbindung zwischen Sektionen, also auf einen Kreuzungspunkt fokussiert bleibe und dabei die unterschiedlichen Auswirkungen von unterschiedlichen Machtsystemen auf Subjekte sowie die daraus entstandenen Machtstrukturen ausgeblendet würden (vgl. ebd., S. 245).

Außerdem wird an der Intersektionalitätsanalyse kritisiert, dass sie die Vorstellung entstehen lasse, dass „Machtverhältnisse jenseits der Kreuzung scheinbar unbeeinflusst voneinander existieren“ (vgl. Walgenbach/Dietze/Hornscheidt/Palm 2007, S. 8f.). Katharina Walgenbach teilt den reflektierten und kritischen Umgang mit dem Intersektionalitätsbegriff und insbesondere mit den Kategorien durch ihre Analyse der im Kontext der Genderforschung entwickelten theoretischen Ansätze. Der Ausgangspunkt ihrer Überlegung ist dabei, dass die intersektionalen Ansätze zwar vom überschneidenden oder überkreuzenden System ausgingen und die Kategorien als miteinander verwoben oder sich gegenseitig beeinflussend betrachtet würden, den angenommenen Verschränkungs- und Überschneidungsmetaphern liege jedoch ihrer Auffassung nach immer noch die Vorstellung eines „genuinen Kerns“ von sozialen Kategorien zugrunde (vgl. Walgenbach 2007, S. 23), so dass sie sich gegenseitig ausschließen und isoliert blieben (ebd., S. 49). Mit der Idee eines „genuinen Kerns“ (z.B. „Gender“) würden ihr zufolge die gleichzeitig mit ihr einhergehenden anderen Kategorien und Diskriminierungserfahrungen ausgeblendet, wodurch wiederum die Dominanz spezifischer, partikularer Lebensformen, Subjektpositionen oder Diskurse und Privilegien unausgesprochen (z.B. im Namen „der Frau“) reproduziert und das Zentrum festgelegt werden würde (ebd., S. 59).

Zudem könne Walgenbach zufolge die analytische Zugangsweise mithilfe der „Interdependenzen zwischen Kategorien“ für komplexe Dominanzverhältnisse die Gefahr beinhalten, soziale Kategorien wiederum als natürlich gegeben bzw. essentiell vorauszusetzen und dadurch die Machtverhältnisse eher zu stabilisieren als kritisch zu reflektieren (ebd., S. 59). Walgenbach plädiert daher für eine Umgangsweise mit sozialen Kategorien, die sich grundsätzlich „*in sich* heterogen strukturiert“ betrachtet, (ebd., S. 61, Hervorh. im Original) und die sie als „*interdependent(e) Kategorien*“ (ebd., Hervorh. im Original) bezeichnet. Sie stellt interne Differenzen in Kategorien bzw. Ungleichheiten in den Vordergrund der Betrachtung. Sie betont also die Ausdifferenzierungen einer Kategorie und den Aspekt der wechselseitigen Abhängigkeiten und Beeinflussung von sozialen Kategorien bei der Analyse der Komplexität von Dominanzverhältnissen. Die von Walgenbach zitierte Aussage von Gutiérrez Rodríguez veranschaulicht dies im Folgenden: „Innerhalb der sozialen Strukturen existieren wir nicht einfach als Frau, sondern als differenzierte Kategorie wie Arbeiterin, Bäuerin, Migrantin. Jede Geschlechterkonfiguration hat ihre eigene historische und soziale Spezifik“ (Gutiérrez Rodríguez, zit. bei Walgenbach 2007, S. 61).

Andererseits kann der Ansatz der interdependenten Kategorien selbst nur aus der eigenen situierten und beschränkten Perspektive des Analysierenden ausgehen, d.h. der Ansatz kann nicht unabhängig von bestimmten historischen und gesellschaftlichen Kontexten und abgekoppelt von der eigenen gesellschaftlichen Situierung gedacht werden (vgl. Walgenbach 2007, S. 62f.). Wenn es beispielsweise um die Auswahl und die Gewichtungen von Kategorien bei der Analyse und Kritik von Dominanzverhältnissen geht, kann der Gebrauch von Kategorien je nach theoretischen, politischen und sozial geprägten Entscheidungen und gesellschaftlichen Situiertheiten zur „Hierarchisierung, Ausblendung und Abwertung von Kategorien“ führen (ebd., S. 41ff.). Deshalb (kann) „(...) ein Denken von Kategorien als interdependent nicht ohne eine Reflexion von Machtpositionen der jeweiligen Sprecher/innen auskommen“ (Dietze/Hornscheidt/Palm/Walgenbach 2007, S. 21). Die Konzeption einer „*integrale(n)* Perspektive“ (Walgenbach 2007, S. 24, Hervorh. im Original) von Kategorien bedeutet, sich selbst auf die Machtverhältnisse zu beziehen und soll dabei unterschiedliche gesellschaftliche Positionierungen der Subjekte, ihre unterschiedlichen Zugänge zu den Ressourcen der Gesellschaft und ihre Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Komplexität vielfältiger Machtverhältnisse deutlich machen. Dadurch lassen sich kritische Perspektiven auf konkrete Privilegierungs- und Diskriminierungsverhältnisse und Widerstandsstrategien richten und dabei entwickeln.

Antje Hornscheidt hinterfragt aus der Perspektive sprachwissenschaftlicher Ansätze die naturalisierende Umgangsweise mit Kategorien in der Diskussion um Interdependenzen bzw. die Intersektionalität, untersucht die Ausgangsbedingungen und die Ein- und Ausschlussprozesse beim Umgang mit Kategorien und zeigt, wie die Benennungspraktiken von Kategorien mit Machtverhältnissen verknüpft werden und dadurch zugleich selbst Kategorien herstellen, d.h. inwiefern reproduzieren kategoriale Setzungen wiederum die Machtverhältnisse? Je nach dem, aus welchen gesellschaftlichen Positionen heraus man spricht und sprachliche Kategorien einsetzt, würden die mit den Kategorien verbundenen „tradierten Vorstellungen davon, was eine Kategorie ist reproduziert und verfestigt werden“ (vgl. Hornscheidt 2007, S. 97).

Bestimmte Kategorien werden also in diesem Prozess favorisiert, während andere Kategorien nicht benannt bzw. nicht berücksichtigt werden. Hornscheidt zeigt beispielsweise in der deutschen Bildungsdebatte den machtvollen diskursiven Umgang mit Kategorien auf, der meist den Fokus auf migrantische junge Männer setzt, denen pauschal die anderen ethnischen Zugehörigkeiten zugeschrieben werden, die sich von den deutschen unterscheiden. Die ethnische Zugehörigkeit - häufig in Kombination mit Männlichkeit - wird dabei als Problem und Ursache schlechterer Bildung und Integrationsunfähigkeit und/oder -willigkeit gebraucht, wodurch der Status des migrantischen Hintergrunds als entscheidender Faktor ausgeblendet wird (vgl. ebd., S. 101).

Der Anspruch, mit der Interdependenz-Analyse die Komplexität der Machtverhältnisse und Prozesse des *Anders-Machens* zu beschreiben und zu erklären, hängt so stets mit bestimmten historischen und gesellschaftlichen Kontexten zusammen, denen er unterliegt. Hornscheidt betont daher eine kritische Reflexion verwendeter Kategorisierung und macht damit auf die Konstitutionsbedingungen, Konstruktionsprozesse und Folgen interdependenter Setzungen von Kategorien aufmerksam. Sie kritisiert pauschalisierende, unhinterfragte und als selbstverständlich angenommene Kategorisierungen. Dies könne ihrer Ansicht nach zu naturalisierten Vorstellungen sozialer Kategorien, Zuschreibungen und damit zu neuen Festschreibungen, Normierungen und Marginalisierung der Kategorisierungen inhärenter anderer Kategorien führen, wobei sich die Normsetzung unbenannt vollziehe. Daher plädiert sie anlehnend an den Ansatz Walgenbachs (2007) für einen ausdifferenzierenden Umgang mit Kategorien, der immer wieder selbstkritisch auf ihre eigenen Setzungen, Privilegierungen und Ausschlüsse zu beziehen ist.

Unter diesem Aspekt sollten die Konzeptualisierung einer „Pädagogik der Vielfalt“ und einer diskriminierungskritischen Pädagogik soziale Ungleichheitsverhältnisse in den

Mittelpunkt rücken, die Vielfalt, Differenzen und Differenzierungen konstituieren. Die Möglichkeiten des diskriminierungskritischen Umganges mit Vielfalt und Verschiedenheiten bestehen also darin, eigene auf der dualistisch hierarchischen Denkweise basierenden hegemonialen Vorstellungen über Normalität beim Umgang mit Differenzkategorien zu hinterfragen und aus ausdifferenzierender Betrachtungsweise deren Ausschlusseffekte und Homogenisierungen zu reflektieren. Wer über Differenz und Vielfalt spricht, ist selbst in Dominanzverhältnisse involviert. Das Sprechen von Vielfalt erzeugt bereits die „Anderen“, die Migranten, die Nicht-Deutschen und verfügt über die Macht darüber, wie und inwiefern Vielfalt definiert und bestimmt wird. Diese Identifizierungspraxen haben Auswirkungen auf die ungleiche Verteilung von Zugängen zu den Ressourcen der Gesellschaft. Diese Dominanzstruktur wird nicht nur durch das Sprechen über Vielfalt reproduziert, sondern auch durch das Fehlen an Kritik, durch die Ausblendung der Ungleichheitsdimensionen und der eigenen Beteiligungen an diesen diskriminierenden Strukturen im Postulat für Vielfalt aufrechterhalten. Die Kritik am (pädagogischen) Umgang mit Vielfalt bedeutet aber nicht, dass der Gedanke der Anerkennung und Berücksichtigung von Verschiedenheiten einfach zurückzuweisen ist. Eher handelt es sich darum, Verschiedenheiten und Differenzen zu bejahen, aber dabei immer die gesellschaftlichen Bedingungen, Konstruktionsprozesse und Folgen dieser Differenzierungspraxen zu berücksichtigen und den ausgrenzenden Umgang mit Differenzen zu reflektieren. Die Auseinandersetzung mit Vielfalt bleibt ohne Berücksichtigung von machtvollen unterschiedlichen Ausgrenzungspraxen wie Rassismus und Sexismus einfältig. Rassismuskritische Pädagogik, die Vielfalt als Zielbestimmung beansprucht, bewegt sich im Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit einer Anerkennung von Heterogenität und dem emanzipatorisch-universalen Anspruch auf Gleichheit, der die Frage der sozialen Ungleichheit in den Blick nimmt.

Unter den bestehenden Dominanzstrukturen bleibt dieses Spannungsverhältnis zwischen der Sensibilität für Vielfalt und dem Gleichheitspostulat unauflösbar. Die rassismuskritische pädagogische Auseinandersetzung mit Vielfalt kann nicht der eigenen Integration in die pädagogischen Kontexte entkommen, die durch die Ordnung der rassistischen, hegemonialen Diskurse und Praktiken strukturiert sind. Sie muss sich auf sich selbst anwenden, auf den eigenen Umgang mit Differenzen. Es geht also bei dem selbstreflexiven politisierten ⁶⁹ Umgang mit Vielfalt darum, in emanzipatorischer, gesellschafts-

⁶⁹ „Politisiert“ heißt, dass die Diversity-Ansätze in ihrer Konzeptualisierung und Umsetzung in den Praxen die Perspektive der Antidiskriminierung nicht vernachlässigen. Gudrun Perko und Leah Carola Czollek verweisen auf den der Profitmaximierung entthobenen politisierten Diversity-Ansatz, der auf die Veränderung der homogenen Institutionen

verändernder Hinsicht die Machtverhältnisse, rassistische und diskriminierende Strukturen zu beachten und sich ebenso an uneingelöste Versprechungen von der Gleichheit und Gleichberechtigung zu erinnern.

5.4 Fragwürdige Vielfalt: Zum Umgang mit Heterogenität in pädagogischen Institutionen

Diversity-Ansätze können analytische und herrschaftskritische Potentiale ergeben, indem sie Marginalisierungsprozesse und soziale Ungleichheiten sichtbar machen und den pädagogischen Umgang mit sozialer Heterogenität unter diesen Verhältnissen kritisch reflektieren. Allerdings lässt sich in diesem Punkt zurückfragen, ob und inwiefern schulbezogene Diversity-Konzeptionen (z. B. Kinder und Schüler mit Migrationshintergrund nicht als Störfaktor oder Problemgruppe wahrzunehmen, sondern ihre sprachlich kulturelle Vielfalt als (Bildungs-)Ressource und Potenziale, also verschiedene Fähigkeiten, Motivationen, soziale Kontexte anzuerkennen und zu fördern) unter den realen schulischen Bedingungen tatsächlich umgesetzt werden können. Außerdem ist der Frage nachzugehen, welche Herausforderungen und Impulse sich aus diversitätsbewusster Perspektive für die Gestaltung, Organisation der Bildung und des pädagogischen Handelns ergeben.

Zur Auseinandersetzung mit dem Umgang von Heterogenität in den pädagogischen Institutionen befasse ich mich im Folgenden mit den Konzepten und Praxen interkultureller Öffnung und der Problematik des Rassismus und der Diskriminierung durch das Bildungssystem der deutschen Migrationsgesellschaft. Anschließend richtet sich meine selbstkritische Perspektive auf den pädagogischen Umgang mit Vielfalt in der Praxis.

Managing Diversity in den pädagogischen Institutionen

Ganzheitliche Diversity-Konzepte haben den Anspruch, Vielfalt, Verschiedenheit und Heterogenität auf der individuellen Ebene und auf allen Ebenen einer Institution zu

und Praxen hin zu Verschiedenheit, Vielfalt, Heterogenität in seiner Komplexität und somit auf die Partizipationsmöglichkeit aller Menschen, Chancengleichheit und Gleichberechtigung aller Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit und Vielfältigkeit zielt. Inhaltlich nimmt der politisierte Diversity-Ansatz Bezug auf Ansätze der bestehenden Gesellschaftsanalyse (z.B. Feminismus, Antirassismus, Interkulturelle Öffnung) und auf Verbindungen der jeweiligen Zielsetzungen, Forderungen und Inhalte (vgl. Czollek/Perko 2007, S. 165f.).

beachten und sich als praktisches Konzept zu einer differenzsensiblen Organisation zu entwickeln, sowie die Organisationsentwicklungsprozesse im Sinne des Diversity Mainstreaming anzustreben. Der Begriff Mainstreaming, der sich vor allem auf die Organisationsentwicklung richtet, geht auf das „Gender Mainstreaming“ (Leiprecht 2008, S. 95),⁷⁰ die „interkulturelle Öffnung“ (ebd.) und „Managing Diversity“ (ebd.) zurück und bringt trotz unterschiedlicher Herangehensweisen ein gemeinsames Ziel zum Ausdruck: Gleichstellungspolitik und Maßnahmen gegen Benachteiligung, Geschlechterstereotypisierung und ethnische Vorurteile, Maßnahmen zugunsten der Chancengleichheit sollten nicht mehr als Sonderprogramme marginalisiert werden, sondern ein „Teil der ganz normalen alltäglichen Arbeit in der Politik, öffentlicher Verwaltung, der Bildung, den sozialen Diensten, Gesundheitsdiensten usw. sein“ (Leiprecht 2008, S. 96).

Zum Umgang mit Vielfalt im Kontext der interkulturellen Öffnung

Das Konzept der interkulturellen Öffnung entstand vor dem Hintergrund der in den 1980er Jahren geführten Diskussionen um die multikulturelle Gesellschaft, das interkulturelle Lernen und die „interkulturelle Kompetenz“ (u.a. Mecheril 2004, S. 106) im pädagogischen Fachdiskurs, wie am Begriffsteil interkulturell ersichtlich ist.⁷¹ Der zweite Teil des Begriffs, Öffnung, wird vom Paradigmenwechsel innerhalb der interkulturellen Pädagogik geprägt und verspricht sich ein kritisch gesellschaftspolitisches Potential als ein neues Umgangskonzept der Gesellschaft und ihrer Institutionen mit den Eingewanderten und ihren Nachkommen. Der Ausgangspunkt der Konzepte und Praxen der interkulturellen Öffnung im Sinne einer Organisationsentwicklung ist also die Feststellung einer mangelnden Adaption an die Angebote und die Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten und zielt auf die Veränderung bestehender Organisationskultur, Überwindung

⁷⁰ „Der Begriff Gender Mainstreaming besagt, dass die Gender-Fragen, d.h. die Fragen des sozialen Geschlechts in seiner Konstruiertheit – im Mainstream Eingang finden und zum integralen Bestandteil des Mainstreams werden sollen. Dies impliziert, dass das, was jetzt Mainstream ist – also das Patriarchat – an den Rand gedrängt werden soll: Wir besetzen den Mainstream neu“ (Rosenstreich 2002, S. 27). Das Konzept Gender Mainstreaming nimmt somit die in allen Bereichen (z.B. Arbeitsteilung, Personal- und Organisationsbereichen, Bildungsinhalte) durchziehende vorherrschende gesellschaftliche Zweigeschlechtlichkeit zum Ausgangspunkt ihrer Kritik und fordert eine geschlechterbewusste Pädagogik, die Gender Mainstreaming bei allen wichtigen Planungs- und Entscheidungsprozessen berücksichtigen sollte.

⁷¹ Anlehnend an Mecheril weisen Andreas Foitzik und Axel Pohl darauf hin, dass das Konzept der interkulturellen Öffnung auf der Entwicklung der Diskurse um die interkulturelle Pädagogik beruht, die seit drei Dekaden zu kennzeichnen ist (vgl. Foitzik/Pohl 2009, S. 62). Das Thema um Migration und Interkulturalität wurde in den 1960er Jahren in der deutschsprachigen Pädagogik überhaupt nicht wahrgenommen, es fand somit keine Diskussion darüber statt. In den 1970er Jahren entstand die Ausländerpädagogik als Sonderpädagogik, die stark vom Defizitblick und damit durch eine kompensatorische Praxis gekennzeichnet wird. In den 1980er Jahren wurde der Differenzdiskurs in den Vordergrund der Debatte um Migration und Interkulturalität gerückt, der auf die Begegnung mit den „Anderen“ als Bereicherung zielte, eine idealisierende Vorstellung und ein Nebeneinander der Kulturen propagierte. Erst durch den in den 1990er Jahren entstandenen Dominanzdiskurs erfolgt eine Kritik an den Institutionen der Bildung und der sozialen Arbeit. Insofern lässt sich das Konzept der interkulturellen Öffnung als „ein Gegenentwurf gegen diese Assimilationsforderung“ verstehen (vgl. Foitzik/Pohl 2009, S. 62).

national verengter Strukturen, Öffnung der Einrichtungen für die Begegnung und Auseinandersetzung mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung (vgl. Foitzik/Pohl 2009, S. 63). *Öffnung* bezeichnet einen Prozess, der auch für eine Veränderung und Weiterentwicklung der eigenen (Institutions-) *Kultur* offen ist (vgl. ebd., Hervorh. im Original).

Foitzik und Pohl stellen dabei jedoch fest, dass das Konzept der interkulturellen Öffnung zwar relativ verbreitet ist, doch aus rassismuskritischer Perspektive weitgehend folgenlos geblieben ist. Sie sehen dies in der theoretischen und praktischen Unschärfe und Vieldeutigkeit des Konzeptes begründet und erläutern diesbezüglich drei Aspekte (vgl. Foitzik/Pohl 2009, S. 64): Der dem Konzept zugrunde liegende Begriff *Kultur* wird erstens als bunte Mischung der nebeneinander bestehenden, aber voneinander abgrenzbaren und eindeutigen ethnisch-kulturellen gesellschaftlichen Gruppen interpretiert. Zweitens beansprucht das Konzept der interkulturellen Öffnung zwar den professionellen Umgang mit Unterschieden und suggeriert eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an den Zugangschancen, jedoch richtet sich der Fokus meist auf Differenzen und Fremdheit ‚der Anderen‘, wodurch die Auseinandersetzung mit der eigenen (jeweils persönlichen, aber auch institutionellen) ‚kulturellen‘ Zugehörigkeit ausgeblendet wird. Nicht zuletzt werden die Unterschiede zugunsten ihrer horizontalen Vorstellung in den interkulturellen Öffnungskonzepten weitgehend nicht als das „Resultat vertikaler Machtverhältnisse“ begriffen oder bearbeitet (vgl. Foitzik/Pohl 2009, S. 64). Foitzik und Pohl betonen einen selbstreflexiven Ansatz interkultureller Öffnung, der unter dem diskriminierungs- und rassismuskritischen Aspekt die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung der Öffnungsprozesse fassbar macht und die Konstruktionsprozesse der kulturell Anderen reflektiert. Die beiden Autoren halten es für notwendig, sich bewusst mit diskriminierenden Strukturen und sozialen Benachteiligungen im Bereich von Bildung, Teilhabe an politischer und ökonomischer Macht, beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten u.a. auseinanderzusetzen (vgl. Foitzik/Pohl 2009, S. 67f).

Hormel und Scherr betrachten Diversity-Ansätze als Lernherausforderung für die Organisationsentwicklung von Schule und halten nicht nur die Zusammensetzung der Schülerschaft als Gestaltungsebene für wichtig, sondern auch die Beachtung der „ungleiche(n) Repräsentanz der Mehrheits- und Minderheitenangehörigen, Männer und Frauen, Behinderten und Nicht-Behinderten etc. auf der Ebene der Lehrerschaft und Schulverwaltung“ (Hormel/Scherr 2004, S. 220).

Nicht nur die Gestaltungsebene organisatorischer Rahmenbedingungen ist zu beachten.

Pädagogische Konzepte, die sich an der Diversity-Perspektive orientieren, müssen auch die Interaktionen und Kooperationen zwischen Verschiedenen, etwa innerhalb einer Schülergruppe zwischen den Mehrheiten und Minderheiten anregen und thematisieren inwiefern die Pädagogik dazu beiträgt, Abgrenzung und etablierte Grenzziehungen aufzubrechen (vgl. ebd., S. 220). Das erfordert die kritische Analyse der Unterscheidungs- und Identifizierungspraktiken im Schulalltag, in sozialen Beziehungen und im Beitrag des Schulsystems selbst zur Reproduktion der Marginalisierung und der sozialen Ungleichheitsverhältnisse.

Institutionelle Diskriminierung am Beispiel des Schulsystems

Gomolla betrachtet die Probleme von Rassismus und der institutionellen Diskriminierung als Herausforderung für Schulen und Einrichtungen der Elementarerziehung und für pädagogische Organisationen (vgl. Gomolla 2009, S. 42). Dabei geht sie von einem Rassismusverständnis aus, das im Gegensatz zu psychologischen und sozial-psychologischen Rassismuskonzepten strukturelle Aspekte der Gesellschaft beachtet und unterschiedliche Formen auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene sowie vielschichtige, sich verändernde und widersprüchliche Bedeutungen enthält. Pädagogische Organisationen und Einrichtungen sind in diese komplexen Verhältnisse und die Ursachen der Diskriminierung eingebettet. Unter diesem Aspekt hält Gomolla mehrdimensionale Strategien für erforderlich, um die komplexen Ursachen der Diskriminierung zu berücksichtigen und die unterschiedlichen Ebenen der Gestaltung von Bildungsprozessen gleichzeitig anzusetzen (Curricula, Material, Unterricht bzw. pädagogische Arbeit, Organisationen, Qualifizierung der Fachkräfte administrativer und politischer Steuerung) (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund schulstatistischer Daten, die auf die Benachteiligung von Kindern mit ausländischem Pass an den drei Übergangsschwellen hinweisen, beschäftigt sie sich mittels qualitativer Verfahren mit den folgenden Fragen: „Wie die Unterschiede auf der Ebene der Organisationen zustande kommen und welche Bedingungen im breiteren Kontext ermöglichen, dass Diskriminierung in den Organisationen geschehen und aufrechterhalten werden kann?“ (Gomolla 2009, S. 47). Im Zuge schulischer Selektionsprozesse und ihrer diskriminierenden und ausgrenzenden Praxen und Folgen verweist Gomolla auf institutionelle Diskriminierung im Umgang mit sozialen Differenzen und zeigt, inwiefern sich alltägliche Prozesse der Differenzierung und Auslese durch die im Bildungssystem an empirisch beobachtbarer Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund und somit an der Aufrechterhaltung institutioneller Diskriminierung

bestimmter sozialer Gruppen beteiligen. Dabei legt die empirische Studie ihren Fokus vor allem auf die Selektionsentscheidungspraxen in den Schulen (Einschulung, Umschulung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte und der Ü bertritt auf die weiterführende Schule). Als wichtige Faktoren und Mechanismen für die Entstehung von Ungleichheit und die Legitimation der Bildungsbenachteiligung durch die Schule im Kontext der Migration, betrachtet Gomolla Zuschreibungspraxen anhand askriptiver Merkmale der ethnischen und sozialen Herkunft der Klientinnen und Klienten vor allem mit den Annahmen des sprachlichen und soziokulturellen Hintergrundes (ethnische und soziale Herkunft oder Geschlecht). „(E)ntlang der Normalitätserwartungen in Bezug auf die Lern- und Sprachfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen“ (Gomolla 2009, S. 48) werden gruppenbezogene Differenzierungen der Schüler/innen und homogener Lerngruppen hergestellt. Beispielsweise werden die Kinder mit anderen Erstsprachen als dem Deutschen beim Eintritt in die Schule in den Schulkindergarten zurückgestellt. Außerdem erfolgt die Verweisung in die Sonderschule für Lernbehinderte auf der Grundlage der Diagnose eines Sprachdefizits in der deutschen Sprache, auch bei gleichem Leistungsstand der Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Die Praktiken der Ü bergangsempfehlungen und Sonderschulverweisungsverfahren durch die Schulen, die die Leistungskriterien als Entscheidungsrelevanz zum Begründen beanspruchen, sind ambivalent: „Die Notwendigkeit der Förderung aller benachteiligter Schüler, darunter eben auch der Migrantenkinder, scheint im pädagogischen Alltagsbewusstsein fest verankert. Andererseits scheint es jedoch in den Köpfen vieler Lehrer eine Vorstellung von der ‚normalen‘ Schulkarriere und dem ‚normalen‘ Berufsweg von Migranten zu geben, die im Zweifelsfall die Empfehlung für die jeweils bescheidenere Variante nahelegt“ (Auernheimer 2001, S. 51).

Abweichendes sprachliches Verhalten wird von den Lehrer/innen als Defizit und Belastung wahrgenommen, die gleichzeitig das Lernziel einer einheitlichen Schulnorm in der Klasse verletzt und angeblich den Lernerfolg einschränkt. Schule als Normalisierungsagent tendiert also mit diesen dominanten Deutungsschemata zur Homogenisierung und produziert hegemoniale Kultur (Leitkultur), indem sie unreflektiert und ungewollt z. B. normierte und normale Wissensbestände vermittelt und andere Sprachen als die Deutsche als Verkehrssprache in den Schulen zu sprechen, verbietet. In solch einheitlicher Schulkultur werden die Möglichkeiten von Erfahrungen mit Heterogenität und Verschiedenheit einschränkt bzw. verhindert und pädagogische Ziele, z.B.

multiperspektivische Bildung und das Prinzip der Anerkennung von Differenzen, nicht gelernt. Wie auch Helena Flam aufzeigt, ist ein monokultureller und monolingualer Kontext deutscher Schulen Alltagsrassismus, und wiederholt auftauchende informelle negative Bilder von Migranten und Migrantinnen. Ebenfalls ist der einseitige Fokus auf eine verstärkte deutsche Sprachförderung (auch wenn das Sprachlernen die Voraussetzung dafür ist, sich überhaupt in dieser Gesellschaft zurechtzufinden) in der deutschen Schule immer noch selbstverständlich und vorherrschend (vgl. Flam 2009, S. 242ff.).

Dem Bildungswesen liegt - unausgesprochen - das Normalitätskonstrukt, die Standardvorstellung des Schülers (männlich, gesund, aus einer bürgerlichen Mittelschichtfamilie stammend, mit deutscher Staatsangehörigkeit, christlicher Religionszugehörigkeit, einsprachig hochdeutsch usw.) zugrunde, die als Auslesefaktor für die Selektion im Bildungswesen und der Homogenisierung der Lernenden eine Rolle spielt. Diese Standardvorstellungen werden zur Norm für die Mehrheit und damit zum Maßstab für alle gemacht. Diejenigen, die von dieser Norm abweichen und ihr weniger als die Anderen entsprechen, geraten dadurch im Rahmen des ablaufenden Selektionsprozesses in eine benachteiligende Position. Dieser „Normalisierungsprozess“ hat sich historisch gesehen trotz der Entwicklungs- und Expansionsgeschichte der modernen Bildung und des allgemeinen Bildungswesens wenig oder gar nicht geändert (vgl. Hansen/Wennig 2003, S. 189). Die ehemals nur für eine kleine Minderheit der Bevölkerung geltende Bildung wurde zunehmend ausgeweitet, zuerst durch die Aufnahme weiterer sozialer und unterer Schichten in den städtischen Regionen, dann der Landbevölkerung und schließlich auch der Mädchen und ganz zum Schluss durch den Einbezug behinderter Kinder und der Kinder der Nichtstaatsangehörigen.

Dennoch werden Georg Hansen und Nobert Wennig zufolge (2003) die spezifischen Erfahrungen der benachteiligten sozialen Gruppen von Menschen in der öffentlichen Erziehung und Bildung immer noch höchstens ansatzweise beachtet. Die heimlichen Maßstäbe für den Erfolg und Nichterfolg im Bildungswesen sind heute immer noch durch einen Normalisierungsprozess im Bildungswesen erhalten und führen mithilfe von demokratisch legitimierter Gleichbehandlung zu systematischer Benachteiligung und gesellschaftlicher Ausgrenzung bestimmter Personen, die von diesen Maßstäben mehr oder weniger abweichen.

Laut Hormel und Scherr erfolgen Veränderungsprozesse heute anders an den Schulen im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität. Hierbei wird in Schulen beispielsweise inzwischen auf die geschlechtsbezogene und religionsbezogene Homogenisierung

verzichtet (vgl. Hormel/Scherr 2004, S. 219). Es bedurfte aber eines langwierigen Lernprozesses, um das Prinzip der Koedukation weitgehend durchzusetzen. Das verweist ihnen zufolge darauf, wie schwierig die Realisierung der Diversity-Konzepte in der (pädagogischen) Praxis ist. Martina Weber betrachtet es als einen Fortschritt, dass institutionalisierte Benachteiligung in den koedukativen allgemeinbildenden Schulen weitreichend abgebaut werden konnte. Jedoch relativiert sie diesen Aspekt im Verhältnis zu Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund oder solchen aus ökonomisch und kulturell unterprivilegierten Familien, weil diese sozialen Gruppen nach wie vor wenige Chancen auf das Abitur haben (vgl. Weber 2008, S. 55).

Solange noch Individuen aufgrund bestimmter Merkmale einer Gruppe zugeordnet werden, und diese Gruppe durch die gruppenspezifischen Wahrnehmungen, Stereotype und Markierung der Angehörigen einer bestimmten sozialen Gruppe diskriminiert werden, ist die gesellschaftliche und soziale Wirklichkeit, in der die Merkmale zur Gruppeneinteilung herangezogen werden, wahrzunehmen und kritisch zu reflektieren. Das bedeutet, dass dieser gesellschaftliche Mechanismus trotz der Betonung der Anerkennung der individuellen Besonderheit einer jeden Person und der Repräsentation einer marginalisierten sozialen Gruppe im Bildungswesen nicht außer Kraft gesetzt wird. Damit pädagogische Organisationen für die institutionellen Diskriminierungsmechanismen sensibilisiert werden, sind laut Gomolla zwei Gesichtspunkte zu erfüllen (vgl. Gomolla 2009, S. 50): Zum einen sollten die Einrichtungen, ihre Angebote und Arbeitsweisen auf veränderte Bildungserfordernisse reagieren und sich dementsprechend öffnen. Diese Veränderungs- und Öffnungsprozesse der Einrichtungen sollen aber zum anderen zugleich mit „eine(r) Steigerung der *Problemlöse- und Lernfähigkeit* von Organisation in Bezug auf Aspekte von Heterogenität und Gleichheit einhergehen. Individuen und Organisationen sind darin zu unterstützen, ihre eigenen Handlungskontexte und Arbeitskulturen auf Einseitigkeiten und Diskriminierungen hin zu untersuchen“ (ebd., Hervorh. im Original). Eigene Vorstellungen und Deutungen, die im Zuge von Öffnungsprozessen in den pädagogischen Praxen eingesetzt werden, sollten thematisiert und reflektiert werden.

Kalpaka problematisiert im Kontext von Migration und Interkulturalität den Aspekt der Ausblendungen gesellschaftlicher und institutioneller Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns und die Dethematisierung der Verstrickung des eigenen Handelns in der kritisierten diskriminierenden Praxis und der eigenen Positionierung darin (Kalpaka 2009, S. 25f.). Dabei stellt sie fest, dass die seit mittlerweile zwanzig Jahren in der interkulturellen Fachdebatte und Bildungsarbeit kritisierte Dimension, nämlich der Prozess

des Hervorbringens der „Anderen“ in der pädagogischen Praxis kaum überwunden wird (vgl. Kalpaka 2009, S. 26). Im Gegenteil wird die Aufmerksamkeit im Umgang mit „den Anderen“ oder der Vielfalt meist auf die „Anderen“ im Sinne kultureller und ethnischer Herkunft, kultureller Differenz gelenkt. Der bestimmte Umgang mit dem „Anderen“ in Form von Kulturalisierungen und Ethnisierungen gilt nach wie vor als unhinterfragtes, vorherrschendes Erklärungs- und Deutungsmuster für die Problemwahrnehmung, -definition und Zielformulierung. Dabei bleibt das Eigene, von dem aus die Zuschreibungen vorgenommen werden und das dadurch zugleich mitkonstruiert wird, dethematisiert.

Kalpaka stellt fünf Umgangsformen der pädagogischen Praxis mit Migration und Diskriminierung fest, durch die die gesellschaftliche Dimension im eigenen Handeln und die eigene Verstrickung in Diskriminierung und Rassismus aus dem Blick geraten (vgl. Kalpaka 2009): Erstens wird die Thematisierung institutioneller Diskriminierung und Rassismus im eigenen Handeln durch political correctness zurückgewiesen, indem sich die Pädagog/innen darum bemühen, nichts zu tun, was falsch oder moralisch schlecht ist. Dadurch werden die Folgen des eigenen pädagogischen Handelns und seiner Praxis unter den rassistischen Bedingungen für die von Rassismus und Diskriminierung Betroffenen unsichtbar gemacht und herrschaftskritische Potenziale für die Reflexion gesellschaftlicher Bedingungen für das Handeln und die Möglichkeiten der Einflussnahme durch pädagogisches Handeln ausgeblendet. Die zweite Art des pädagogischen Umgangs mit Migration und Diskriminierung ist dadurch zu kennzeichnen, dass pädagogische Praxis (z.B. interkulturelle Fortbildungen und Trainings) meist ihren Blick auf Persönlichkeitsmerkmale und Entwicklung der Kompetenzen richtet, die die pädagogisch Handelnden für ihr professionelles Handeln im Umgang mit den „Anderen“ brauchen. Zum Dritten werden die Rahmenbedingungen von Pädagoginnen und Pädagogen als determiniert betrachtet („Man kann ja unter den gegebenen Bedingungen gar nicht anders“). Damit einhergehend fokussiert sich ihnen zufolge die Bildungsarbeit auf handlungsorientierte Ansätze, z.B. Methodentrainings, die durch das Erlernen gewisser Methoden zum Umgang mit den „Anderen“ oder mit Vielfalt konkrete Handlungshilfen versprechen und sich auf das vermeintlich *Machbare* konzentrieren, um den Unterricht und interkulturelle Arbeit gut zu bewältigen.⁷² Schließlich lässt sich die durchaus kritische Umgangsweise von Pädagog/innen mit Diskriminierung in pädagogischen Institutionen beobachten, wenn sie den Selektionscharakter der Schule anprangern, die Ausgrenzung von Migrant/innen

⁷² „In der so genannten interkulturellen Bildungsarbeit werden zunehmend pragmatische Konzepte eingefordert: Man soll sich in möglichst wenig Zeit möglichst viel verwertbares Wissen für den Umgang mit den ‚Anderen‘ aneignen können“ (Kalpaka 2009, S. 36).

skandalisieren und sich ihre Kritik zugleich jedoch nicht auf ihre eigene pädagogische Tätigkeit bezieht. Stattdessen greifen sie nach Auffassung Kalpakas zur Problemerkklärung für Diskriminierungen und Ungleichheitsverhältnisse in der pädagogischen Praxis und im Bildungssystem auf gesellschaftlich vorherrschende Deutungsmuster, wie z.B. die Defizite der Kinder, kulturelle Differenzen und das Elternhaus zurück. Das legt nahe, dass die Bildungsbenachteiligung quasi den Benachteiligten selbst angelastet wird.⁷³ Den Blick auf strukturelle und institutionelle Dimensionen zu richten, die das pädagogische Handeln und seine Entscheidungspraxis maßgeblich mitbestimmen, bedeutet aber - wie Kalpaka betont - nicht Versagen, Defizit oder die Inkompetenz von Pädagog/innen zu attestieren, sondern verweist auf die Rahmenbedingungen des Handelns bzw. das institutionelle Wissen und ihre Verantwortung als Handelnde (vgl. ebd., S. 31). Pädagogisch Handelnde agieren in gesellschaftlichen Kontexten, in denen Verschiedenheit als Problemfall und Konfliktverursacher (z.B. Krimineller) gesehen oder als eine Belastung oder Bereicherung erlebt wird, da Heterogenität nicht als Normalität aufgefasst wird. Dementsprechend wird nach Lösungen durch Homogenisierung (z.B. das Verbot anderer Sprachen) gesucht. In Bildungsinstitutionen wird in möglichst homogene Klassen eingeteilt, und die Schüler/innen werden durch die Praktiken der Zuordnung von Menschen nach ihren sozialen Kategorien auf asymmetrisch gegliederte unterschiedliche Schultypen verteilt. Diese „pädagogisch erzeugt(en) sozialen Ungleichheiten“ (Weber 2008, S. 55, Hervorh. im Original) entsprechen nicht der Tatsache der Zusammensetzung heterogener Schüler- und Lehrerschaft und widersprechen der Vorstellung eines gleichberechtigten Zusammenlernens und -lebens von Individuen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Lebensentwürfen, sozialen und kulturellen Identifikationen. Kalpaka fordert für den pädagogischen Umgang mit Heterogenität und Diskriminierung in den Praxen, die Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns zu erfassen und somit auch die Möglichkeiten und Grenzen sichtbar werden zu lassen. Dafür ist es nötig, das Selbstverständnis und die Grundstrukturen der Institutionen hinsichtlich ihrer offenen und subtilen Ausschlussmechanismen und die eigenen Selbstverständlichkeiten, eigene fragwürdige Einordnungskategorien (z.B. Muslimische Frauen, andere Nationalitäten) im Hinblick auf ihre herrschaftsstabilisierende Funktion zu hinterfragen und kritisch zu reflektieren. Für diese selbstreflexiv angelegte rassismuskritische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft betrachtet sie die Anregungen aus den gesellschaftskritischen

⁷³ „In der Kritik (den Selektionscharakter von Schule anprangen und Ausgrenzung von Migrantinnen und Migranten skandalisieren, E.-Y. H.) am Bildungssystem sehen sich Pädagoginnen und Pädagogen oft gar nicht als Teil des Systems, sondern lediglich als Opposition dazu“ (Kalpaka 2009, S. 33).

Ansätzen und Erkenntnissen über das Wahrnehmen der eigenen gesellschaftlichen Positionierungen aus der Critical-Whiteness-Forschung, über das Spannungsverhältnis des Umgangs mit Differenz zwischen der Anerkennung von Differenz und Aufhebung von Ungleichheit aus der Geschlechterforschung, über die Verschränkungen von Kategorien sozialer Ungleichheit aus der Intersektionalitätsforschung für produktiv (vgl. Kalpaka 2009, S. 37). Diese gesellschaftskritischen theoretischen Zugänge und Perspektiven sollen für den Umgang mit Diskriminierung (in) der pädagogischen Praxis immer auf eigene konkrete Bedingungen und eigene Praxis des pädagogisch Handelnden bezogen und reflektiert werden, anstatt sie abstrakt und abgekoppelt von eigener Praxis zu betrachten.

Die Diversity-Programmatik beansprucht zwar, alle verschiedenen Differenzlinien in einem übergreifenden Ansatz aus der Perspektive von Anti-Diskriminierung und sozialer Gerechtigkeit in pädagogischer Reflexion und Praxis zu thematisieren. Die Realisierungsmöglichkeiten von Diversity-Konzepten sind jedoch in allen Organisationen aufgrund struktureller Voraussetzungen und herrschender Normalitätsannahmen begrenzt. Die Chancen und Potenziale für die Anerkennung von Verschiedenheit und das politische Engagement gegen Diskriminierungen liegen aber genau in dieser Einsicht in den Grenzen des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität.

Der professionelle Umgang der pädagogisch Handelnden mit sozialer und kultureller Vielfalt wird nicht allein auf persönlicher Ebene erzeugt, d.h. auf das persönliche Engagement von Einzelnen innerhalb pädagogischer Institutionen reduziert, sondern er „muss institutionell gefördert und unterstützt und gesamtgesellschaftlich durch politische und mediale Öffentlichkeit getragen werden“ (Gültekin 2005, S. 378). Zudem sollte die Beachtung von Vielfalt „umfassend in den Strukturen, Abläufen, Personalentwicklungsplänen und Konzepten der pädagogischen Institutionen verankert“ werden (ebd., S. 384).

Die Aufmerksamkeit der pädagogisch Forschenden und Handelnden auf institutionelle Diskriminierung im Umgang mit Differenzen zu richten ist eine der zentralen Aufgaben für eine Pädagogik, die sich an einem emanzipatorischen Selbstverständnis orientiert. Das erfordert „die Fähigkeit zur Reflexion und Relativierung eigener (im weitesten Sinne) kulturelle(r) Bezüge und Werte“ (Weber 2008, S. 56). Anhand der Reflexion eigener konkreter Handlungs- bzw. Praxissituationen gilt es, den eigenen Umgang mit institutioneller Diskriminierung zu rekonstruieren und von da aus die Möglichkeiten einer kritischen pädagogischen Praxis herauszuarbeiten, um diskriminierende Strukturen aufzubrechen und strukturelle Veränderungen anzugehen.

6. Widerspruch von Bildung und Gleichheit

Die normativen Bildungsanforderungen an Gleichheit und Vielfalt verschaffen sich Plausibilität und stellen hinreichende Motivbegründungen für das moralisch richtige und gute Handeln bereit. Die als universell geltenden Begriffe haben jedoch herrschaftsstabilisierende Funktionen, wenn sie unausgesprochen Bedeutungen transportieren, nach denen „die Anderen“ verachtet und abgewertet werden. In eigenen Motiven, Wünschen und Gedanken, die mit der Hilfe normativer Begriffe begründet werden, kommen die eigene partikuläre Perspektivität und die eigene soziale Positionierung zum Ausdruck, die mit bestimmten gesellschaftlichen Interessen einhergehen.

Dem widersprüchlichen Zusammenhang von Bildung und Gleichheit ist diese Arbeit insbesondere durch die Auseinandersetzung mit rassismuskritischen pädagogischen Ansätzen im Kontext der Globalisierung und der innergesellschaftlichen Diskriminierungen nachgegangen und hat dabei innere Brüche der universalen Bildungsversprechen nach Gleichheit, Emanzipation und Vielfalt aufgezeigt. Dabei wurde auf rassistische Normalität im kritischen Denken und Handeln sowie auf innerpädagogische Ausgrenzungsprozesse verwiesen. Zu erkennen ist insbesondere die Problematisierung des Verhältnisses von Gleichheit und Differenz, emanzipatorisch-politischem Anspruch auf universale Gleichheit und Stabilisierung von Ungleichheit.

Im Postulat für Solidarität und weltbürgerliche Bildung richtet die rassismuskritische Pädagogik ihren Blick auf die Weltgesellschaft als Ganzes, deren Probleme man gemeinsam lösen will. Selten wird dabei jedoch die Frage gestellt, wessen Weltgesellschaft hier unterstellt wird. Durch unausgesprochene Vereinheitlichung des Subjekts kommen im dominanten abendländisch-europäischen Diskurs die anderen Stimmen und differente Erfahrungen von Ungleichheiten sowie unterschiedliche Perspektiven auf die Welt kaum zur Sprache. Unter postkolonialer Perspektive konnte und kann das europäische Selbstbild von sich selbst als rational handelndem Subjekt erst durch die koloniale Konstruktion des „Anderen“ als wild und unzivilisiert herausgebildet werden. Diese Unterscheidungen und Markierungen zwischen gebildeten und ungebildeten Menschen führten im Endeffekt zur Legitimation der kolonialen Unterwerfung und zur Bestätigung der kulturellen und rassistischen Überlegenheit des Europäers. Die als universal geltenden Begriffe „Rationalität“ und „Freiheit des Individuums und des Denkens“ fungieren nach wie vor als „Wertigkeitsskala“ für Unterscheidungen von Individuen und dienen als Legitimationsgrundlage zur Hierarchisierung sozialer Beziehungen (vgl. Schirilla 1999, S. 65). Jeder

universalen Kategorie der Pädagogik als Wissenschaft und Praxis und dem mit dem Anspruch auf Universalität ausgestatteten Weltsubjekt wohnen diese geistigen und strukturellen Nachwirkungen kolonialer Vorgeschichte inne. Zu den Aspekten der Nachwirkungen gehören das Vergessen von Kolonialismus als eigener Pädagogikgeschichte und das Fehlen an selbstkritischer Reflexion über die Verstrickung einer Pädagogik mit emanzipatorischen und humanitären Ansprüchen in den Rassismus. Unter den rassistischen Machtstrukturen wird die Gleichheitsforderung, die mit dem Begriff *Mensch* operiert, problematischer und komplexer. Diese ambivalenten Aspekte aufklärerischer, emanzipatorischer pädagogischer Aussagen und Praxen bedeuten allerdings nicht, dass das Interesse an Emanzipation und Universalismus, und der Anspruch auf Veränderung aufgegeben werden sollte. Der universale Gleichheitsanspruch ist unverzichtbar für rassismuskritische pädagogische Ansätze und die Kritik des Rassismus überhaupt.

Die Kritik an Universalisierungsansprüchen vollzieht sich aber nicht voraussetzungslos. Schließlich bildet das moderne Streben nach Freiheit selbst die Voraussetzung für das Plädoyer zur Wahrnehmung von ausgeblendeter und unterdrückter Heterogenität (Kapitel 5.1). Sensibilität für Differenzen muss aus diesem Grunde mit den ambivalenten Aspekten der Moderne, den eigenen Voraussetzungen und dem eigenen Scheitern konfrontiert werden. Das Bestreben nach Selbstbestimmung und Freiheit der Moderne ist von den Dominanzverhältnissen, der durch die Moderne selbst erzeugten kapitalistisch-bürgerlichen Herrschaftsstrukturen gebrochen worden, die auch mit der Geschichte kolonialer Eroberungen und der Geschichte rassistischer Identifikation einhergingen. Durch die Hervorhebung marginalisierter Differenzen in rassismuskritischen pädagogischen Ansätzen und Praxen sollte daher der eigene Umgang mit Differenzen zum Ausgangspunkt diskriminierungskritischer und differenzsensibler Reflexion gemacht werden.

Im (pädagogischen) Umgang mit Differenzen bleibt jedoch die Frage nach den gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen und Konstruktionsprozessen postulierter Vielfalt unerwähnt. Im Gebrauch sozialer Kategorien, anhand derer Vielfalt propagiert wird, bleibt der Aspekt der gesellschaftlichen Normalität, durch die erst eine Abweichung erzeugt wird, verdeckt. Es ist auch festzustellen, dass die machtvollen gesellschaftlichen Positionierungen und die damit verknüpften unterschiedlichen Ausgrenzungspraxen von Individuen innerhalb der pädagogischen Auseinandersetzung mit Differenzen aus dem Blick geraten. Auch der Wunsch, Minderheiten als handlungsfähige Subjekte

wahrzunehmen und sie zu stärken, kann der Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Hierarchien durch machtvollen Zuordnungen und Identifizierungen nicht entkommen. Der Ansatz Fanons zeigt aus psychologischer und historischer Sicht einen verinnerlichten Rassismus der Kolonisierten innerhalb der Dekolonisierungsprozesse (vgl. Kapitel 5.3).

Fanon sieht, dass in der nachkolonialen Zeit der nationale antikoloniale Befreiungskampf dem Nationalismus und dem neuen Rassismus verfiel. Sobald die einheimische Bourgeoisie nach dem Ende des Kolonialregimes zur Macht gelangte, nahm sie das von den Kolonialherren besetzte Kolonialsystem ein, denn sie sah darin eigene materielle Vorteile und Macht.⁷⁴ Solange die Kolonisierten sich selbst nur als Opfer des Kolonialismus wahrnehmen, bleiben sie in ihrer Herrschaftsstruktur stecken, wobei die Geschichte, die die Kolonisierten als Opfer schuf, jedoch nicht vernachlässigt werden sollte. Die ehemals Kolonisierten sind nie eindeutig, z.B. als passive Opfer und als bedauernswerte arme Unterdrückte der kolonialen Macht und Ausbeutung zu identifizieren. Aus postkolonialer Perspektive hat der Effekt der Kolonisierung die Kolonisierten und der eroberten Gebiete so tief geprägt, dass es unmöglich ist, zu einem Zustand zurückzukehren, der von der kolonialen Erfahrung frei wäre.

Ha zeigt aus postkolonialer Sicht koloniale Verstrickungen von „People of Color“⁷⁵ innerhalb ihrer historischen Kämpfe, ihrer antirassistischen Widerstandsbewegungen (vgl. Ha 2007). Entgegen der vorherrschenden binären Vorstellungen über Schwarz-Weiß-Muster fordert Ha einen kritischen und selbstreflexiven Umgang mit dem Begriff „People of Color“, der als mehrdeutig, widersprüchlich, in sich gespalten und als offen sowie wandelbar zu kennzeichnen ist. „People of Color“ agieren innerhalb vielfältiger sich überlagernder komplexer und ambivalenter Machtstrukturen. Aus historischer und gegenwärtiger Hinsicht bildeten und bilden diese Machtstrukturen die Ausgangspunkte widersprüchlicher Subjektpositionen von „People of Color“. Während beispielsweise viele „free people of color“⁷⁶ (Ha 2007, S. 31) sich für die Abschaffung der Sklaverei einsetzten, betätigte sich eine Minderheit unter den „free people of color“ selbst als Plantagen- und Sklavenbesitzer/-innen oder als Vorarbeiter, Informant/innen und Hilfspolizist/innen an der Unterdrückung und Ausbeutung schwarzer Menschen und profitierte auf unterschiedliche

⁷⁴ „Nationalisierung bedeutet für sie ganz einfach die Übertragung der aus der Kolonialperiode vererbten Vorrechte auf die Autochthonen“ (Fanon 1967, S. 117).

⁷⁵ Ha macht den Unterschied zwischen dem Begriff „People of Color“ und dem Begriff „Colored“ deutlich: Der Begriff „People of Color“ kennzeichnet die politisch motivierte Selbstbezeichnung von Minderheitengruppen, die durch ihre Erfahrung von rassistischer Diskriminierung Rassismus bekämpfen wollen. Dagegen ist der Begriff „Colored“ kolonial-rassistisch und negativ geprägt und mit den kolonialen Vorstellungen „unrein“ und „nicht-weiß“ verbunden (vgl. Ha 2007, S. 34f.).

⁷⁶ Der Begriff „free people of color“ bezeichnet freie schwarze Menschen mit afrikanischer Herkunft in der US-amerikanischen Sklavenhaltergesellschaft (vgl. Ha 2007, S. 31).

Weise von der herrschenden Sklavenhaltergesellschaftsstruktur. Außerdem zeigt Ha, dass schwarze Menschen, die selbst Plantagenbesitzer waren, später zu revolutionären Führern der schwarzen Selbst-befreiung wurden. Vor dem Hintergrund dieser widersprüchlichen historischen und gesellschaftlichen Situationen und Identitäten von „People of Color“ führt eine eindeutige, kollektive antirassistische Politik mit gewissen Identitätsvorstellungen, wie die von den *guten* und widerständigen Subjekten, dazu, die kritisierten binären kolonialen Denkmuster zu reproduzieren und vielschichtige ambivalente Geschichten von „free people of color“ auszublenden (vgl. ebd., S.32). Die antirassistische Politik, die ihren Blick nach innen richtet und andere marginalisierte differente Subjekte, ihre Erfahrungen und Interessen innerhalb der eigenen antirassistischen Politik berücksichtigt, bezeichnet Ha als eine „erweiterte Solidaritätspolitik“ (ebd., S. 37) .

Da diese sich über die Grenzen ihrer eigenen ethnischen, nationalen, kulturellen und religiösen Gemeinschaften hinweg vollziehende Politikform ständig die Differenz im Inneren sichtbar macht, stellt diese Politik sich zwar als in sich brüchig und ambivalent dar, aber sie unterläuft nach Ha dadurch die dominanten rassistischen Diskurse und binären hierarchischen Unterscheidungspraxen. Gleichzeitig macht Ha jedoch deutlich, dass der „People of Color-Ansatz“ (ebd., S. 37) der auf widerständige, anti-rassistische Selbstbezeichnung zielt, weder Rassismus noch andere Machtstrukturen überwinden kann. Der „People of Color-Ansatz“ (ebd.) kann nur im Rahmen vorherrschender eurozentristischer Diskurse artikuliert werden, die die Geschichten unterschiedlicher Ausgrenzungen und Unterwerfungen mit sich tragen und diskriminierende Sichtweisen und Bedeutungen mittransportieren. Dieser gesellschaftlich historische Rahmen ist die Bedingung dafür, unter der die Marginalisierten mit ihren kritischen Perspektiven und Erfahrungen in dominanten Diskursen intervenieren, auch „interne Dominanzen“ hervorbringen können, indem sie selbst die anderen Stimmen wiederum marginalisieren oder gar nicht wahrnehmen (vgl. ebd., S. 39). „People of Color“ werden die fremd zugewiesenen, rassistischen Zuschreibungen und die historisch und gesellschaftlich zugewiesenen Positionen nicht los. Sie bewegen sich innerhalb des bestehenden rassistischen Machtsystems. Aus diesem Grunde fordert Ha dazu auf, sich permanent kritisch mit der eigenen Sprache auseinanderzusetzen und zu hinterfragen, ob die kritischen Artikulationen von „People of Color“ selbst erneut hegemonial werden und ob sie andere Erfahrungen, Geschichten und Subjekte marginalisieren (vgl. ebd., S. 39).

Die Bildungspraxis mit dem Ziel des Empowerment minorisierter Gruppen ist ein Teil der Gesellschaft und läuft vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen des Scheiterns an der

antikolonialen und antirassistischen Emanzipation Gefahr, zu einer Fiktion der homogenen Einheit der Minderheitengruppe zu werden. Wer beansprucht, differenzsensibel und mehrdimensional zu arbeiten, ist selbst daran beteiligt, die Marginalisierungen interner Differenzen und unterschiedlicher Diskriminierungserfahrungen zu reproduzieren, die sich aus widersprüchlichen gesellschaftlichen Positionierungen von Individuen in komplexen Machtstrukturen ergeben.

Differenzbezogene Ansätze ermöglichen zwar eine Kritik der Ausgrenzungsprozesse und Homogenitätsvorstellungen, aber der Anspruch auf einen nicht-identifizierenden Umgang mit Differenzen und Heterogenität kann dem Problem nicht entkommen, das sich des kritisierten binären Differenzmusters bedient und die darauf beruhenden hierarchischen Gesellschaftsordnungen reproduziert. „Dominante Unterscheidungen und hegemoniale Identifizierungen“ (Mecheril 2005b, S. 323) werden wiederholt und bestätigt, indem Vielfalt aus hegemonialer Perspektive idealisiert, homogenisiert und besetzt wird. In der Setzung von Differenzen kommen Dominanzverhältnisse zum Ausdruck.

Aus den Erfahrungen von Ambivalenzen und Grenzen der hier diskutierten differenzsensiblen pädagogischen Ansätze und Praxen (interkulturelle Pädagogik, Diversity-Pädagogik, „Pädagogik der Vielfalt“, Intersektionalität) ist zu erkennen, dass die Zielbestimmung, wie die Anerkennung von Vielfalt unter den bestehenden sozialen Ungleichheitsbedingungen nicht einlösbar ist und keineswegs von einem neutralen Standort aus proklamiert werden kann. Jegliches Sprechen von Unterschiedlichkeit und Heterogenität anhand sozialer Kategorien ist ein Sprechen über Macht, das Differenzen aus einer dominanten Position heraus bestimmt und zugleich das Schweigen erzeugt. Die rassismuskritische und heterogenitätsbewusste Pädagogik muss unter diesem Aspekt die Ungleichheitsdimension mit berücksichtigen und die Art und Weise problematisieren, wie mit Vielfalt in der Pädagogik umgegangen wird. Eine kritische Perspektive auf den (pädagogischen) Umgang mit Vielfalt einzunehmen heißt jedoch nicht, dass die pädagogische Auseinandersetzung mit Differenzen obsolet ist. Kritische Pädagogik, die die Grenzen der differenzsensiblen und mehrdimensionalen Pädagogik reflektiert, kann sich aber auch nicht auf das differenzunempfindliche und idealistische Verständnis von Emanzipation und Gleichheit zurückbeziehen, das unmarkiert Vernunft und Humanität für sich beansprucht. Wie kann eine kritische Pädagogik einerseits die dekonstruktive Perspektive behalten und sich andererseits weiterhin für politische Emanzipation und soziale Gleichstellung einsetzen, um die Erziehung und Bildung zur Achtung der Menschenrechte und Menschenwürde zu fördern?

Die Chancen für einen herrschaftskritischen und heterogenitätsbewussten Umgang mit Gleichheit und Emanzipation liegen darin, anknüpfend an postkoloniale Perspektiven universell verstandene Begriffe und Ideen mit dem Begriff der Differenz zu denken, d.h. normative Begriffe, die in vielen emanzipatorischen Politiken und Ansätzen eingesetzt werden, sind im Verhältnis zu den „Anderen“ so radikal zu erweitern oder zu verschieben, dass darin verdrängte und ausgegrenzte interne Differenzen und Brüche sichtbar werden. Die Differenzen stehen nicht der Universalität gegenüber. Differenzen und Universalität gilt es zu vermitteln, so dass es weder zu Vereinnahmungen von Verschiedenheit noch Ausblendung kommt. *Differenzen* meint hierbei heterogene Geschichten von Ungleichheiten, die gesellschaftliche Minderheiten und Marginalisierte in einem gemeinsam geteilten historischen und gegenwärtigen Kontext erleben. Differenzen beinhalten somit Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten wie die in anderen Gesellschaften und anderen Epochen entwickelten Konzeptionen von Aufklärung, Rationalität und Selbstbestimmung des Individuums. Differenzen meint aber auch unterschiedliche Konzeptionen gegen Unterdrückung und Ungleichheiten, die die Marginalisierten - in diesem gemeinsamen, aber ungleich strukturierten Kontext - in unterschiedlicher Weise entwickeln. In diesem Sinne beinhalten Differenzen beispielsweise kontextbezogene spezifische andere Bedeutungen und Auslegungen emanzipatorischer freiheitlicher Konzeptionen. Schirilla betont unter diesem Aspekt die Wichtigkeit, im Umgang mit dem Universalitätsbegriff diese interne Heterogenität im eigenen Emanzipationsparadigma und eigenen Zuschreibungen wie den Kategorien freiheitlich und aufgeklärt wahrzunehmen (vgl. Schirilla 1999, S. 63 und Kapitel 4.3).

Jede mit Humanität, Gleichheit und Freiheit begründete universelle Bildung bleibt im Zusammenhang mit rassistischen gesellschaftlichen Strukturen fragil. Bildung ermöglicht einerseits die Probleme von Ungleichheit, Ausgrenzung und Marginalisierung zum Ausgangspunkt ihrer Erkenntnis- und Gesellschaftskritik zu machen, indem sie auf aufklärerische Bildungsansprüche zielt. Gleichzeitig ist Bildung in den Rassismus involviert. Bildungsverhältnisse (Geschichte und Theorie) reproduzieren Ungleichheiten. Dennoch bildet Bildung eine Bedingung dafür, weiße Hegemoniemechanismen zu verstehen und Ungleichheitsstrukturen zu kritisieren. Ohne Bildung hätte eine rassismuskritische pädagogische Reflexion und Kritik selbst überhaupt nicht zustande kommen können. Bildung ermöglicht hegemoniale weiße Normen der Gesellschaft hinterfragen zu können und den eigenen Standort in diesem Kontext zu reflektieren. Dabei

ist diese kritische Bildung jedoch einer ständigen Prüfung im Hinblick auf die eigene Herstellung der Ungleichheit und ihr eigenes Bedingtsein durch das, was sie problematisiert, zu unterziehen. Die Frage ist dabei, ob Lernende und auch Lehrende in Lernprozessen bereit oder in der Lage sind, diese Komplexität als reale Lebensbedingung (an)zuerkennen. Die Einsicht in die eigene Involviertheit in die kritisierte Ungleichheit bedeutet aber auch keine Resignation. Eher geht es um die Infragestellung und Relativierung von Selbstgewissheiten im Umgang mit sozialen Ungleichheitsverhältnissen. Einen naiven Umgang kritischer Bildung mit Ungleichheitsverhältnissen, die sich an universell geltenden normativen Zielbestimmungen ausrichtet, gilt es hinsichtlich der ihr inhärenten Dominanzstrukturen und der eigenen Beteiligung an diesen hegemonialen Verhältnissen abzulegen, um dadurch Rassismus sichtbar zu machen.

Bezogen auf die kritische Bildungstheorie sollte die übergangene Rassismusdimension in ihren Kritikkonzeptionen mit der Frage nach der Herausbildung und der Entwicklung bürgerlicher Gesellschaftsordnung und institutionalisierter Bildung verknüpft werden. Rassismus und Kolonialismus stehen im Zusammenhang der Aufklärungstradition der Pädagogik. Rassismus und Kolonialismus gehören zur Bildungsgeschichte, die in der kritischen Bildungstheorie als Herrschaftsgeschichte analysiert worden ist. Bürgerliche Versprechen auf Menschenrechte stellen sich unter dem postkolonialen Blickwinkel von Anbeginn gebrochen dar. Sie waren und sind Teil von weißen, männlichen, europäischen hegemonialen Diskursen und Praktiken, ohne dass sie selbst ausdrücklich so benannt worden sind. Unter diesem Aspekt sollte kritische Pädagogik pädagogische Ziele in ihren inneren Widersprüchlichkeiten vor dem Hintergrund der Kolonialgeschichte und der aktuellen Ausprägungen von Rassismus erneut reflektieren. Einer kritischen Pädagogik kommt dadurch die Aufgabe zu, rassismuskritisch zu argumentieren und Bildungsprozesse anzuregen, die soziale Ungleichheiten und Diskriminierungen in das Bewusstsein bringen.

Im Zusammenhang des Umgangs mit Universalität und Differenz ist die widersprüchliche Struktur von Bildung zu erkennen, die in dem durch Heydorn und Koneffke analysierten Widerspruch von Befreiung und Unterwerfung in der Bildung aufgezeigt worden ist, die aber aus der Perspektive der Rassismusanalyse neu zu betrachten ist. Die Bildungsprozesse werden in der kritischen Bildungstheorie als in sich widersprüchlich gesehen. Die Aneignung von Welt und die Auseinandersetzung mit vermittelten Gegenständen in Bildungstheorie und -praxis gehen mit den gesellschaftlichen Erfordernissen einher. In historischen Prozessen transportiert Bildung Herrschaftsinteresse mit und erfolgt immer bedingt von den jeweiligen bestimmten gesellschaftlichen Interessen und Kontexten. Aus

der Perspektive der Rassismusanalyse ist wahrzunehmen, dass die Bildungsprozesse, die auf Gleichheit mit Differenz zielen, sich zwiespältig vollziehen. Es geht um den Widerspruch von Gleichheit und Herrschaft in Bildung, d.h. Bildungsprozesse sind emanzipatorisch wie auch rassistisch: Einerseits sind sie eine kritische Praxis, die den Ausgrenzungen und Diskriminierungen von Marginalisierten entgegenwirkt. Bildungsprozesse im Kontext von Globalisierung ermöglichen, die wechselseitigen Abhängigkeiten der ungleichen Weltverhältnisse differenziert und angemessen zu reflektieren. Andererseits wird diese kritische Bildung herrschaftlich und affirmativ, indem sie sich herrschender Auffassungen und Attribute wie weltbürgerlich, fortschrittlich, kultiviert bedient, und dabei den kolonialen Subtext und die rassistischen Machtverhältnisse verschweigt.

Messerschmidt weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die von einer kritischen Bildungstheorie selbst beanspruchte Reflexion innerer Widersprüchlichkeiten von Bildung in der (kritischen) Pädagogik vernachlässigt wird. Dabei stellt sie zwei Formen verdrängter Widersprüchlichkeiten von Bildung im Umgang mit Emanzipation und Differenzen fest: Zum einen verliert in der emanzipatorischen Variante Bildung jede Negativität, d.h. es wird selten hinterfragt, ob Bildung selbst Verursacher von Problemen ist. Bildung wird zu einem humanistischen Versprechen, idealistisch und eindimensional als ein „Ort der Möglichkeit individueller Befreiung von den gesellschaftlichen Zwängen“ (Messerschmidt 2009, S. 235). Zum anderen verwirft die postmoderne Aufwertung von Differenzen den Bildungsbegriff als unzeitgemäß. Dabei findet Messerschmidt zufolge die Dimension von Emanzipation und Universalität wenig Berücksichtigung. An dieser Stelle werden vor allem die pädagogisch handhabbaren und pragmatischen Konzepte von Kompetenz, Qualifikation und Training bevorzugt. Dabei werden die eigenen Verwicklungen in die Vereinnahmungsprozesse, z.B. die ökonomische Verwertungslogik, von Differenzen verdrängt, wie am Beispiel des Diversity Managements ersichtlich ist. Die Bildungsprozesse werden affirmativ, indem sie Differenzen in hegemonialen Anforderungen an die gesellschaftliche Funktionalität eingliedern und indem diese eigene Integration in ein Machtsystem, in dem die Differenzen für eigene gesellschaftliche Interessen nutzbar gemacht werden, nicht thematisiert wird. Angesichts des Verschwindens von Bildung in diversitätsaffirmativen Konzepten kann man jedoch nicht einseitig einen universalen und humanistisch geprägten Bildungsbegriff postulieren. Angesichts des idealisierenden Bildungsverständnisses und seiner Ausblendung von Differenzen kann man jedoch auch nicht einfach Differenzen hervorheben.

Bildungsprozesse sollten sich in der Gratwanderung zwischen dem Engagement kritischer

Bildung für Emanzipation und seiner Verunsicherung sowie seiner theoretischen Reflexion des eigenen begrenzten Standpunktes bewegen. Die Pädagogik als Wissenschaft und Praxis sollte sich von der Gewissheit verabschieden, dass man über die Welt als Ganze und für die „Anderen“ sprechen sowie dadurch zur Befreiung der Unterdrückten aufrufen kann. Die pädagogische Verantwortung und der Handlungsbedarf liegen vielmehr darin, die Lernenden zur Problematisierung widersprüchlicher Welterfahrungen zu ermutigen.

Angesichts des Involviert-Seins von Bildung und (kritischer) Pädagogik in weißer Hegemonie ist kritische Bildung unter den bürgerlichen und postkolonialen gesellschaftlichen Bedingungen nur noch in dem Moment möglich, in dem eigene Theorien, Konzeptionen und Praxen mit divergierenden Erfahrungen in einem gemeinsamen, doch asymmetrisch strukturierten Machtraum konfrontiert werden. Im Folgenden skizziere ich daher eine konfliktorientierte, sich auf Gegensätze einlassende Theorie und Praxis als Zugang für den rassismuskritischen pädagogischen Umgang mit Rassismus.

Konfliktpädagogik als Zugang für den rassismuskritisch-pädagogischen Umgang mit Rassismus: Drei Positionen

Der konfliktpädagogische Ansatz erfordert in diesem Zusammenhang, die unterschiedlich erlebten Erfahrungen mit Rassismus, je nach den sozialen Positionen, zu beachten. Dies bedeutet, real erlebte Konflikte, vorhandene, jedoch verleugnete, verdrängte Erfahrungen mit Rassismus als Ausgangspunkte in die eigenen Lernprozesse zu integrieren. In diesem Sinne bedeutet „Konfliktpädagogik“ (Eckmann/Eser Davolio 2003) nicht, dass zum Konflikt erzogen werden soll oder diese Pädagogik vorgibt, sie könne Konflikte lösen. Eher geht es um „eine Pädagogik der Konfliktaufarbeitung“ (ebd., S. 66).

Der konfliktpädagogische Zugang von Eckmann baut auf der Perspektive von drei Positionen als unterschiedliche Erfahrungen im rassistisch strukturierten Raum auf, die es zum Anerkennen gilt: „Täter“, „Opfer“ und „Bystander“ (vgl. Eckmann 2006, S. 220). Opfer fühlen sich machtlos, sind ständigen Diskriminierungen ausgesetzt und ihrer Abweichung und Verwundbarkeit bewusst. Die Täterrolle wird dadurch charakterisiert, das Gefühl und die Überzeugung zu haben, legitim zu handeln, weil die - als anders und unterlegen - eingeschätzte Gruppe nicht die gleichen Rechte verdient. Die Position Bystander ist am Konflikt scheinbar unbeteiligt. Dennoch sind sie als meist passive Zuschauer, die daneben stehen und es nicht wagen, einzugreifen, auch Akteure. Teilweise haben sie das Gefühl der Ohnmacht und Angst davor sich einzuschalten, aber sie haben

auch Mitgefühl für die Opfer. Dabei ist nach der Konfliktpädagogik diese Rolle bei rassistischen Vorgängen entscheidend, weil Bystander einerseits entschieden gegen Rassismus eintreten können oder aber sich ihm gegenüber als passive Zuschauer gleichgültig und somit unterstützend verhalten.

Diese drei Arten der Positionierung sind nicht festgeschrieben, sondern situationsgebunden, und daher nimmt jede Person als Akteur abhängig von seinem sozialen und historischen Kontext eine dieser drei Rollen ein. Somit kann ein Vertreter einer Gruppe in eine andere Gruppe, je nach dem bestimmten Zeitpunkt und der bestimmten Situation, hinüberwechseln (vgl. Eckmann/Eser Davolio 2003, S. 61).

Diese Perspektive auf den Umgang mit Rassismus steht somit der binären Kategorisierung von Guten, Bösen, von Nicht-Rassisten und Rassisten entgegen. Eckmann und Eser Davolio (2003) heben die Multiperspektivität hervor, die aus der Komplexität und der Ambivalenz von Rassismus hervorgeht. Der konfliktpädagogische Ansatz betont, anzuerkennen, dass es von der eigenen gesellschaftlich eingenommenen Stellung aus unterschiedliche Perspektiven auf die Welt gibt. Durch die Konfrontation mit den Minderheitenperspektiven kann man sich die Welt nur heterogen vorstellen und die eigene Ambivalenz zu einer Situation erfahren, um sich dann in ihre eigenen Widersprüche zu verwickeln. Eckmann fordert daher dazu auf, die Stimmen der Minderheit hörbar zu machen (vgl. Eckmann 2006, S. 212), um deren Diskriminierungserfahrungen in die Auseinandersetzung mit einzubringen. Durch die Konfrontation mit Ambivalenz sind die Konflikte in Dilemmata zu verwandeln, welche dann zu einem inneren Konflikt werden (ebd., S. 211). Das bedeutet, dass durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Sichtweisen auf das Erlebte die äußeren Konflikte (mit Anderen) zu Dissonanzen und inneren Konflikten (mit sich selbst) werden. Jeder - sei es auf Seiten der Diskriminierten oder auf Seiten der Dominanten (Mehrheit oder Minderheit) - wird in seiner Identität und sozialen Position innerhalb der gesellschaftlichen Machtverhältnisse hinterfragt. Man wird auf die eigenen Rassismen aufmerksam und stellt sich der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität. Widersprüchliche Identitäten treten hervor, die vom Rassismus geprägt sind und keine reinen und autonomen Positionen einnehmen können. Zu erkennen sind privilegierte Positionen der Mehrheit und die eigene Involviertheit in hegemoniale Strukturen. Mehrheitsangehörige entdecken Widersprüche in ihren eigenen Werten. Die Minderheiten machen die Erfahrung des Dilemmas der Ohnmacht und erleben die Spannung zwischen dem Wunsch nach Abstreiten von diskriminierenden Fremdzuschreibungen, nach Selbstdefinition und Identifikation mit ihnen. Die

Minderheiten beanspruchen aber auch jene Dominanzen, die zur Marginalisierung von „Anderen“ führen. Indem im Kontext von Migration beispielsweise die Minderheiten eigene Identitäten und Kulturen im Rückgriff auf die vermeintlich authentischen und eigenkulturellen Merkmale definieren und interpretieren, weil die zugeschriebenen Merkmale wie gemeinschaftsorientiert allgemein bekannt sind, oder indem die Minderheiten die Migrationserfahrungen z.B. aus dem klassen-, geschlechts-, herkunfts- und altersspezifischen gesellschaftlichen Standort heraus homogenisieren und essentialisieren, bleiben die anderen differenten Subjekte und ihre Sichtweise innerhalb der Position von Marginalität wiederum unsichtbar und ungehört. Die ambivalente soziale Realität wird dadurch verdeckt. Die partikulare Perspektive auf Differenzen nimmt durch reduktive Zuschreibungen eine hegemoniale Form an und stabilisiert durch ihre Artikulationen hegemoniale Strukturen und das Bild einer starren Kultur und fixierter Zugehörigkeit (vgl. Broden/Mecheril 2007, S. 20). Diese problematische und paradoxe Repräsentationspraxis lässt sich zudem daran erkennen, dass die Repräsentation des migrierten Subjekts durch andere professionelle gesellschaftliche Minderheiten mit Migrationshintergrund (z. B. als Experten „ihrer“ Kultur, Wissenschaftler, Referenten oder Journalisten) von einem kritischen Anspruch geleitet wird, nämlich von dem Anspruch, dass die „Anderen“ selbst zur Sprache kommen sollten. Das bedeutet, dass der hegemonial-diskursive Kontext den professionellen Repräsentierenden die Möglichkeit des Sprechens über „Andere“ und andere Lebensrealität gibt. Intellektuelle mit Migrationshintergrund leben in ökonomischer Hinsicht von dieser Repräsentationspraxis und profitieren materiell und symbolisch von den Dominanzverhältnissen, die sie kritisieren (vgl. ebd., S. 21).

Die eigene strukturelle Verankerung der beiden Positionen in Rassismus und das eigene Eingebundensein in die Zugehörigkeiten zu Mehrheiten oder Minderheiten der Gesellschaft sind wahrzunehmen. Durch den Umgang mit Konflikten und inneren Spannungen wird man dem konfliktpädagogischen Ansatz zufolge angeregt, das verinnerlichte rassistische Denkschema und das selbstverständlich gewordene Erklärungsmuster kritisch zu reflektieren.

Eckmann (2006) betrachtet in diesem Sinne Konflikte als Lernpotenziale und hält es für sinnvoll, einen pädagogischen Raum dafür zu schaffen, der jedem und jeder Gelegenheit gibt, eigene Beziehungen zum Problem Rassismus aus dem Blickwinkel seiner oder ihrer Erfahrung und Situation heraus herzustellen. Es gilt, Lernsituationen zu gestalten, in denen Kontroversen, Konflikte, Widersprüche und Dissonanzen gefordert werden, so dass eine

innere Auseinandersetzung überhaupt möglich wird. Für den pädagogischen Umgang mit Rassismus plädiert sie daher dafür, Erfahrungen von Lernenden zum Zweifel und zur Fragestellung als Ausgangspunkte der Bildungsprozesse zu machen, anstatt Lernende mit fertigen Antworten gegen Rassismus zu belehren oder zu moralisieren, was wahrscheinlich nur eine Abwehrsituation zur Folge hätte. Die Bildungsprozesse liegen genau darin, dass die Lernenden und auch die Lehrenden sich der eigenen verinnerlichten Herrschaftsmuster bewusst werden und sich mit den Bedingungen der Widersprüche eigener Bildungsprozesse auseinandersetzen. Die herrschaftskritischen Potenziale von Bildung können erst dadurch entwickelt werden, dass es Lernenden und auch Lehrenden ermöglicht wird, über erlebte Widersprüche von Gleichheit in Bildung gemeinsam nachzudenken und die eigene Eingebundenheit in Rassismus zum Ausdruck zu bringen. Genau in diesem Widerspruch von Bildung und Gleichheit liegt der Ort der Reflexion von und der Kritik an Rassismus. Gleichheit kann nur innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse postuliert werden, in denen sie jedoch nicht zu verwirklichen ist.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1971a): Erziehung nach Auschwitz. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt a.M., 88-104
- Adorno, Theodor W. (1971b): Erziehung zur Entbarbarisierung 1968. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt a.M., 120-132
- Aithal, Vathsala (2004): Von den Subalternen lernen? Frauen in Indien im Kampf um Wasser und soziale Transformation. Königstein/Ts.
- Amos, Karin (2001): Aspekte der angloamerikanischen pädagogischen Differenzdebatte: Überlegungen zur Kontextualisierung. In: Helma Lutz/Norbert Wenning (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, 71-92
- Arndt, Susan (2008): Ersatzdiskurse - Von ‚Stamm‘ und ‚Rasse‘ zu ‚Ethnie‘. In: Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag e.V. et al (Hg.): Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht rassistischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, 8-11
- Arndt, Susan (2005): Mythen des *weißen* Subjekts: Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. In: Maureen Maisha Eggers/Grada Kilomba/Peggy Piesche/Susan Arndt (Hg.): Mythen - Masken - Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster, 340-362
- Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt
- Auernheimer Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Berlin
- Auernheimer, Georg (2001): Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In: ders. (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen, 45-58
- Aufenanger, Jörg (1984): Philosophie. Eine Einführung. Basiswissen aktuell. Gütersloh
- Bauman, Zygmunt (1992): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg
- Battaglia, Santina (2000): Verhandeln über Identität. Kommunikativer Alltag von Menschen binationaler Abstammung. In: Ellen Friebe-Blum/Klaudia Jacobs/Brigitte Wießmeier (Hg.): Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft. Opladen, 183-202
- Benz, Wolfgang/Peter Widmann (2007): Langlebige Feindschaften. Vom Nutzen der Vorurteilsforschung. In: Gertraude Krell/Barbara Riedmüller/Barbara Sieben/Dagmar Vinz (Hg.): Diversity Studies. Grundlagen und interdisziplinäre Ansätze, Frankfurt/M., 35-48.

- Bernhard, Armin (1997): Bildung. In: Armin Bernhard/Lutz Rothmel (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim, 62-73
- Bierbaum, Harald/Carsten Bünger (2009): 40 Jahre ‚Integration und Subversion‘ - Weitermachen mit dem Widerspruch? In: Richard Kubac/Christine Rabl/Elisabeth Sattler (Hg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg, 173-182
- Bierbaum, Harald/Carsten Bünger (2007): Bildung - Wissenschaft - Engagement. Be(un)ruhigung durch Bildungstheorie? Eine Diskussion via E-Mail. In: Harald Bierbaum/Peter Euler/Katrin Feld/Astrid Messerschmidt/Olga Zitzelsberger (Hg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar, 155-171
- Broden, Anne (2008): (Selbst-)Reflexivität als Kernkompetenz einer rassismuskritischen Pädagogik. In: Stephan Bundschuh/Birgit Jagusch/Hanna Mai (Hg.): Holzwege, Umwege, Auswege. Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. Düsseldorf, 31-35
- Broden, Anne (2007): Normalität des Rassismus: Messen mit zweierlei Maß. In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismus in Nordrhein-Westfalen (Hg.): Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur ‚Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus‘. Bielefeld, 17-26
- Broden, Anne/Paul Mecheril (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: dies (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, IDA-NRW. Düsseldorf, 7-28
- Bronfen, Elisabeth/Benjamin Marius: Hybride Kulturen. Einleitung zur angloamerikanischen Multikulturalismusdebatte. In: dies./Therese Steffen (Hg.): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen, 1-30
- Can, Halil (2008): Empowerment und Powersharing als politische Handlungsmaxime(n). Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung in ‚geschützten‘ People of Color-Räumen - das Beispiel der Empowerment-Initiative HAKRA. In: Stephan Bundschuh/Birgit Jagusch/Hanna Mai (Hg.): Holzwege, Umwege, Auswege. Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. Düsseldorf, 53-56
- Cankarpusat, Ali/Godwin Haueis (2007): Mut zur Kritik. Gernot Koneffke und Hans-Jochen Gamm im Gespräch über die Darmstädter Pädagogik. In: Harald Bierbaum/Peter Euler/Katrin Feld/Astrid Messerschmidt/Olga Zitzelsberger (Hg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar, 13-30
- Castro Varela, María do Mar/Birgit Jagusch (2009): Möglichkeitsräume und Widerstandsstrategien. Überlegungen zu einer geschlechtergerechten und antirassistischen Jugendarbeit. In: Wiebke Scharathow/Rudolf Leiprecht (Hg.): Rassismuskritik Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts., 266-282

- Castro Varela, María do Mar/Nikita Dhawan (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld
- Castro Varela, María do Mar/Nikita Dhawan (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Hito Steyerl/Gutiérrez Rodríguez Encarnación (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster, 270-290
- Chakrabarty, Dipesh (2002): Europa provinzialisieren. Postkolonialität und die Kritik der Geschichte.: In: Sebastian Conrad/Shalini Randeria (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt/M./New York, 283-312
- Conrad, Sebastian/Shalini Randeria (2002): Geteilte Geschichten. Europa in einer postkolonialen Welt. In: dies. (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt/M./New York, 9-49
- Czollek, Leah Carola/Heike Weinbach (2007): Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismus in Nordrhein-Westfalen (Hg.), Düsseldorf
- Czollek, Leah Carola/Gudrun Perko (2007): „Diversity“ in außerökonomischen Kontexten: Bedingungen und Möglichkeiten seiner Umsetzung. In: Anne Broden/Paul Mecheril (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, IDA-NRW. Düsseldorf, 161-180
- Dammer, Karl-Heinz (2008): Brauchen wir noch eine „kritische Erziehungswissenschaft“?. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 38, 5-27
- Dammer, Karl-Heinz (1999): Von der kritischen zur Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Heinz Sünder/Heinz-Hermann Krüger (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M., 184-209
- Decker, Oliver/Katharina Rothe/Marliese Weißmann/Norman Geißler/Elmar Brähler (2008): Ein Blick in die Mitte. Zur Entstehung rechtsextremer und demokratischer Einstellungen. Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.). Berlin
- DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. (2003): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Erfurt
- Dias, Patrick V. (1997): Pädagogik: Dritte Welt. In: Armin Bernhard/Lutz Rothermel (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim, 315-332
- Dittrich, Eckhard J. (1991): Das Weltbild des Rassismus. Frankfurt a.M.
- Eckmann, Monique/Miryam Eser Davolio (2003): Rassismus angehen statt übergehen. Theorien und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Zürich

- Eckmann, Monique (2006): Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder. In: Fritz Bauer Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Bernd Fechler/Gottfried Kößler/Astrid Messerschmidt/Barbara Schäuble) (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Zum pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt/M., 210-232
- El-Tayeb, Fatima (2005): Vorwort. In: Maureen Maisha Eggers/Grada Kilomba/Peggy Piesche/Susan Arndt (Hg.): Mythen - Masken - Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster, 7-10
- Elverich, Gabi/Annita Kalpaka/Karin Reindlmeier (2006): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M./London
- Eppenstein, Thomas (2003): Einfalt in der Vielfalt? Interkulturelle pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt/M., 198-211
- Erel, Umut/Jinthana Haritaworn/Encarnación Gutiérrez Rodríguez/Christian Klesse (2007): Intersektionalität oder Simultaneität?! - Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse - Eine Einführung. In: Jutta Hartmann/Christian Klesse/Peter Wagenknecht/Bettina Fritzsche/Kristina Hackmann (Hg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden, 239-250.
- Euler, Peter (2009): Heinz-Joachim Heydorns Bildungstheorie. Zum notwendigen Zusammenhang von Widerspruchsanalyse und Re-Vision in der Bildungstheorie. In: Carsten Bünger/Peter Euler/Andreas Gruschka/Ludwig A. Pongratz (Hg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn, 39-54
- Euler, Peter (2007): Einsicht und Menschlichkeit. Bemerkungen zu Gernot Koneffkes logisch-systematischer Bestimmung der Bildung. In: Harald Bierbaum/Peter Euler/Katrin Feld/Astrid Messerschmidt/Olga Zitzelsberger (Hg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar, 47-58
- Euler, Peter (2004): Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik. In: Ludwig A. Pongratz/Wolfgang Nieke/Jan Masschelein (Hg.): Kritik der Pädagogik - Pädagogik als Kritik. Opladen, 9-28
- Euler, Peter (2003): Bildung als „kritische“ Kategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, 413-421
- Fanon, Frantz (1980): Schwarze Haut, weiße Masken. Frankfurt a.M.
- Fanon, Frantz (1967): Die Verdammten dieser Erde. Vorwort von Jean-Paul Sartre. Frankfurt a.M.
- Farr, Arnold (2005): Wie Weißsein sichtbar wird. Aufklärungsrassismus und die Struktur eines rassifizierten Bewusstseins. In: Maureen Maisha Eggers/Grada Kilomba/Peggy Piesche/Susan Arndt (Hg.): Mythen - Masken - Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster, 40-55
- Flam, Helena (2009): Diskriminierung in der Schule. In: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.):

- Rassismuskritik Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts., 239-257
- Foaleng, Michel (2002): Bildung in einer postkolonialen Gesellschaft. In: Werner Friedrichs/Olaf Sanders (Hg.): Bildung / Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld, 201-216
- Foitzik, Andreas/Axel Pohl (2009): Das Lob der Haare in der Suppe. Selbstreflexivität Interkultureller Öffnung. In: Wiebke Scharathow/Rudolf Leiprecht (Hg.): Rassismuskritik Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts., 61-76
- Freithofer, Elisabeth/Otto Hollerwöger (2006): Diversity Management. In: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien, 79-87.
- Fuchs, Martin (2007): Diversity und Differenz - Konzeptionelle Überlegungen. In: Gertraude Krell/Barbara Riedmüller/Barbara Sieben/Dagmar Vinz (Hg.): Diversity Studies. Grundlagen und interdisziplinäre Ansätze, Frankfurt/New York, 17-34
- Funke, Gerhard (1985): Pädagogik im Sinne Kants heute. In: Jürgen-Eckhardt Pleines (Hg.): Kant und die Pädagogik. Würzburg, 99-109
- Garske, Pia (2009): Politische Bildung und die Interdependenz gesellschaftlicher Ungleichheiten. In: Janne Mende/Stefan Müller (Hg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien - Konzepte - Möglichkeiten. Schwalbach/Ts., 155-179
- Gebauer, Thomas (2009): Sprache und Ausschluss. Über die Krux der Verständigung. In: medico rundschreiben Nr. 2/2009, 4-6
- Geißler-Jagodzinski, Christian (2008a): Lernziel universale Weißheit? Ein Plädoyer für die Integration einer rassismuskritischen Perspektive in das Globale Lernen. In: Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag e.V. et al (Hg.): Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, 42-43
- Geißler-Jagodzinski, Christian (2008b): Der blinde Fleck des Globalen Lernens? Eine rassismuskritische Betrachtung von Konzepten und Arbeitsmaterialien. In: Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag e.V. et al (Hg.): Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, 46-49
- Geisz, Martin (2002a): Fairer Handel im Unterricht. In: Solidarisch leben lernen e.V. (Hg.): Praxisbuch Globales Lernen. Handbuch für Unterricht und Bildungsarbeit. Frankfurt/M., 59-68
- Geisz, Martin (2002b): Kaleidoskop: Globales Lernen. In: Solidarisch leben lernen e.V. (Hg.): Praxisbuch Globales Lernen. Handbuch für Unterricht und Bildungsarbeit. Frankfurt/M., 143-159
- Goll, Thomas (2008): „Diversity“ in der politischen Bildung - Kontext und Reichweite eines Konzeptes. In: GPJE (Hg.): Diversity Studies und politische Bildung.

Schwalbach/Ts., 76-87

- Gomolla, Mechtild (2009): Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In: Wiebke Scharathow/Rudolf Leiprecht (Hg.): Rassismuskritik Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts., 41-60
- Gomolla, Mechtild (2005): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts., 97-109
- Gültekin, Nevâl (2005): Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt. In: Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts., 367-386
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2001): Auf der Suche nach dem Identischen in einer hybriden Welt - Über Subjektivität, postkoloniale Kritik, Grenzregime und Metaphern des Seins. In: Sabine Hess/Ramona Lenz (Hg.): Geschlecht und Globalisierung. Ein kulturwissenschaftlicher Streifzug durch transnationale Räume. Königstein/Ts., 36-55
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): Zur Ethnisierung von Geschlecht. Dekonstruktion einer Biografie. In: Das Argument, 229, 41.Jg., Heft 1/99, 53-61
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1997): Im Namen der Aporia. Frauen im Norden und Süden. In: Frauensolidarität, o.J., Nr. 60, 2/1997, 2-4
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1996): Frau ist nicht gleich Frau, nicht gleich Frau... Über die Notwendigkeit einer kritischen Dekonstruktion in der feministischen Forschung. In: Ute-Luise Fischer et al (Hg.): Kategorie Geschlecht? Empirische Analysen und feministischen Theorien. Opladen, 163-190
- Ha, Kien Nghi (2009): The White German's Burden. Multikulturalismus und Migrationspolitik aus postkolonialer Perspektive. In: Sabine Hess (Hg.): No Integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld, 51-72
- Ha, Kien Nghi (2007): People of Color - Koloniale Ambivalenzen und historische Kämpfe. In: ders./Nicola Lauréal-Samarai/Sheila Mysoreka (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster, 31-40
- Ha, Kien Nghi (2005): Macht(t)raum(a) Berlin - Deutschland als Kolonialgesellschaft. In: Maureen Maisha Eggers/Grada Kilomba/Peggy Piesche/Susan Arndt (Hg.): Mythen - Masken - Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster, 105-117
- Ha, Kien Nghi (2004): Ethnizität und Migration reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs. Berlin
- Habig, Barbara/Annette Kübler (2000): Impulse für die pädagogische Praxis des Globalen

- Lernens. In: Bernd Overwien (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft; zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt/M., 342-354
- Hall, Stuart (2002): Wann gab es „das Postkoloniale“? Denken an der Grenze. In: Sebastian Conrad/Shalini Randeria (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt/M./New York, 219-246
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Nora Rätzkel (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg, 7-16
- Hansen, Georg/Nobert Wennig (2003): Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung. Waxmann Münster/New York/München/Berlin
- Hardt, Michael/Antonio Negri (2002): Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt am Main/New York
- Herriger, Norbert (1997): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: ders.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften. Bd. 3. Frankfurt a. Main., 95-184
- Höffe, Otfried (1983): Immanuel Kant. Leben - Werk - Wirkung. München
- Hong, Eun-Young (2006): Das Unbehagen in der Moderne: postmoderne und postkoloniale Einsprüche. Göttingen. URL: www.cuvillier-verlag.de
- hooks, bell (1994): Popkultur - Medien - Rassismus. Berlin
- hooks, bell (1990): Schwesterlichkeit: Politische Solidarität unter Frauen. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, 13. Jg., Heft 27, 1990, 77-92
- Hopfner, Johanna/Michael Winkler (2004): Die aufgegebene Aufklärung. Experimente pädagogischer Vernunft. Weinheim/München
- Horkheimer, Max/Theodor W. Adorno (1988): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.
- Hormel, Ulrike (2008): Diversity und Diskriminierung. In: Sozial Extra - Zeitschrift für Soziale Arbeit und Sozialpolitik, Heft. 11-12/2008, 20-23
- Hormel, Ulrike/Albert Scherr (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden
- Hornscheidt, Antje (2007): Sprachliche Kategorisierung als Grundlage und Problem des

- Redens über Interdependenzen. Aspekte sprachlicher Normalisierung und Privilegierung. In: Walgenbach Katharina/Gabriele Dietze/Antje Hornscheidt/Kerstin Palm (Hg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen, 65-106
- Huisken, Freerk (1991): Der Rassismus der Erziehungswissenschaft. In: ders. (Hg.): Die Wissenschaft von der Erziehung. Einführung in die Grundlagen der Pädagogik. Hamburg, 239-245.
- Hund, Wulf D. (2007): Rassismus. Bielefeld
- Hund, Wulf D. (2006): Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse. Münster
- Jagusch, Birgit (2010): Anerkennung und Empowerment als Strategien rassismuskritischer politischer Bildung. In: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., 423-432
- Jensen, Annette (2008): Masse oder Klasse. Wohin sich der Faire Handel entwickeln soll ist umstritten. In: INKOTA-Brief. Zeitschrift zum Nord-Süd-Konflikt und zur konziliaren Bewegung, Nr. 145/2008, 5-9
- Jouhy, Ernest (1985): Bleiche Herrschaft - dunkle Kulturen. Essais zur Bildung in Nord und Süd. Frankfurt/M.
- Kalpaka, Annita (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick - Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Wiebke Scharathow/Rudolf Leiprecht (Hg.): Rassismuskritik Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts., 25-40
- Kalpaka, Annita (2006): „Parallelgesellschaften“ in der Bildungsarbeit - Möglichkeiten und Dilemmata pädagogischen Handelns in „geschützten Räumen“. In: Elverich, Gabi/Annita Kalpaka/Karin Reindlmeier (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/ M./London, 95-165
- Kalpaka, Annita (2003): Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. In: Wolfram Stender/Georg Rohde/Thomas Weber (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Frankfurt/M., 56-79
- Kalpaka, Annita (2001): Überlegungen zur antirassistischen Praxis mit Jugendlichen in der BRD. In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismus in Nordrhein-Westfalen (Hg.): Rassismus Macht Fremde. Begriffsklärung und Gegenstrategien. Düsseldorf, 39-47
- Kant, Immanuel (1967): Über die Pädagogik. Hermann Holstein (Hg.). Bochum
- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft (1990): Nach der ersten und zweiten Original - Ausgabe. (1781/87). Raymund Schmidt (Hg.) 3. Auflage. Hamburg
- Khanide, Marina (2008): Interkulturelle und Diversity-Pädagogik. In: Stephan Bundschuh/Birgit Jagusch/Hanna Mai (Hg.): Holzwege, Umwege, Auswege.

Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. Düsseldorf, 57-60

- Klinger, Cornelia (2003): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Gudrun-Axeli Knapp/Angelika Wetterer (Hg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster, 14-48
- Klupsch, Martin/Markus Frieauff (2008): Sollte der Faire Handel wieder politisiert werden? Ein Pro und Contra von Martin Klupsch und Markus Frieauff. In: INKOTA-Brief. Zeitschrift zum Nord-Süd-Konflikt und zur konziliaren Bewegung, Nr. 145/2008, 18-19
- Koneffke, Gernot (2006): Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik. In: Wolfgang Keim/Gerd Steffens (Hg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg. Frankfurt/M., 29-44
- Koneffke, Gernot (2004): Globalisierung und Pädagogik - Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung. In: Jahrbuch für Pädagogik 2004: Globalisierung und Bildung. Frankfurt/M., 237-254
- Koneffke, Gernot (1969): Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument 1969, Heft 54, 389-430
- Krell, Gertraude (2009): Gender und Diversity: Eine ‚Vernunftfeie‘ - Plädoyer für vielfältige Verbindungen. In: Sünne Andresen/Mechthild Koreuber/Dorothea Lüdke (Hg.): Gender and diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung“ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden, 133-154
- Krell, Gertraude/Barbara Riedmüller/Barbara Sieben/Dagmar Vinz (2007): Einleitung - Diversity Studies als integrierende Forschungsrichtung. In: dies. (Hg.): Diversity Studies. Grundlagen und interdisziplinäre Ansätze, Frankfurt/New York, 7-16
- Krell, Gertraude/Barbara Sieben (2007): Diversity Management und Personalforschung. In: dies./Barbara Riedmüller/Dagmar Vinz (Hg.): Diversity Studies. Grundlagen und interdisziplinäre Ansätze, Frankfurt/New York, 235-254
- Kubac, Richard (2009): Widerständige Theorie. Ein Beitrag zu einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft ohne Allgemeinheit. In: Richard Kubac/Christine Rabl/Elisabeth Sattler (Hg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg, 19-30
- Kübler, Annette (2008): Bereit für unseren Konsum: Exotismus und Rassismus in der Praxis des Globalen Lernens. In: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. et al (Hg.): Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, 44-45
- Kübler, Annette (2002): Weltbilder auf den Kopf stellen: Von der Afrikawoche zum Gameboy. Wie entwicklungspolitische Bildungsarbeit mit Anti-Bias den Blick für die eigene Lebenswirklichkeit schärft. In: INKOTA-netzwerk e.V. (Hg.): Vom

- Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin, 50-60
- Lang-Wojtasik, Gregor/Claudia Lohrenscheit (2003). In: dies. (Hg.): Entwicklungs-
pädagogik - Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP.
Frankfurt/M., 9-30
- Lapp, Michaela (2007): Normalität in der rassismuskritischen Bildung - Reflexionen zu
einem Universitätsseminar. In: Informations- und Dokumentationszentrum für
Antirassismus in Nordrhein-Westfalen (Hg.): Tagungsdokumentation des
Fachgesprächs zur ‚Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus‘. Bielefeld, 72-78
- Leiprecht, Rudolf/Paul Mecheril/Wiebke Scharathow/Claus Melter (2009): Rassismus-
kritik. In: Wiebke Scharathow/Rudolf Leiprecht (Hg.): Rassismuskritik Bd. 2:
Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts., 9-11
- Leiprecht, Rudolf (2009): Pluralismus unausweichlich? Zur Verbindung von
Interkulturalität und Rassismuskritik in der Jugendarbeit. In: Wiebke
Scharathow/Rudolf Leiprecht (Hg.): Rassismuskritik Bd. 2: Rassismuskritische
Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts., 244-265
- Leiprecht, Rudolf (2008): Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu
Managing Diversity - Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer
Heterogenität als Normalfall in der Schule. In: Malwine Seemann (Hg.): Ethnische
Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und
schulischer Praxis. Oldenburg, 95-112
- Leiprecht, Rudolf/Helma Lutz (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität,
Klasse, Geschlecht. In: Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hg.): Schule in der
Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts., 218-234
- Leiprecht, Rudolf (2005): Zum Umgang mit Rassismus in Schule und Unterricht. Begriffe
und Ansatzpunkte. In: ders./Anne Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungs-
gesellschaft. Schwalbach/Ts., 317-345
- Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien. Race,
Class und Gender. In: Helma Lutz/Norbert Wenning (Hg.): Unterschiedlich
verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, 215-230
- Lutz, Helma/Nobert Wennig (2001): Differenzen über Differenz - Einführung in die
Debatten. In: dies. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungs-
wissenschaft. Opladen, 11-23
- Lyotard, Jean-François (1996): Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982-1985.
Wien
- Lyotard, Jean-François (1982): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Theatro
Machinarum. Bremen
- Masschselein, Jan (2003): Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft
weiterdenken. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., 46. Beiheft, 124-141

- Massing, Armin (2008): Fairer Handel heute Editorial. In: INKOTA-Brief. Zeitschrift zum Nord-Süd-Konflikt und zur konziliaren Bewegung, Nr. 145/2008, 3
- Mecheril, Paul/Claus Melter (2009): Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In: dies. (Hg.): Bd. 1: Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts., 13-24
- Mecheril, Paul/Karin Scherschel (2009): Rassismus und „Rasse“. In: ders./Claus Melter (Hg.): Bd. 1: Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts., 39-58
- Mecheril, Paul (2008): Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten. Eine Leitlinie für die Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 58. Jg., Heft 1/2008, 41-49
- Mecheril, Paul (2007): Die Normalität des Rassismus. In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismus in Nordrhein-Westfalen (Hg.): Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur ‚Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus‘. Bielefeld, 3-16
- Mecheril, Paul/Monika Witsch (2006): Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang. In: dies. (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld, 7-20
- Mecheril, Paul (2005a): „Diversity“ als soziale Praxis. Programmatische Ansprüche und ihre Instrumentalisierung. In: alice, Magazin der Alice-Salomon-Fachhochschule. Nr. 10/2005., Berlin, 18-20
- Mecheril, Paul (2005b): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Franz Hamburger/Tarek Badawia/Merle Hummrich (Hg.): Migration und Bildung. über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, 311-328
- Mecheril, Paul (2005c): Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten. In: Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts., 462-471
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim
- Melber, Hennig (2000): Rassismus und eurozentrisches Zivilisationsmodell: Zur Entwicklungsgeschichte des kolonialen Blicks. In: Nora Räthzel (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg, 131-163
- Melter, Claus (2009): Rassismusunkritische Soziale Arbeit? Zur (De-)Thematisierung von Rassismuserfahrungen Schwarzer Deutscher in der Jugendhilfe(forschung). In: ders./Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts., 277-292
- Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster

- Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt a. M.
- Messerschmidt, Astrid (2008a): Solidarität als Bildungsaufgabe? Möglichkeiten und Grenzen des Globalen Lernens. In: INKOTA-Brief. Zeitschrift zum Nord-Süd-Konflikt und zur konziliaren Bewegung, Nr. 146/2008, 24-26
- Messerschmidt, Astrid (2008b): Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft - vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus. In: Peripherie - Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt. 28. Jg., Heft 109/110/2008, 42-60
- Messerschmidt, Astrid (2008c): Antirassistische Bildungsarbeit zwischen Entnormalisierung und Rassismuskritik. In: Stephan Bundschuh/Birgit Jagusch/Hanna Mai (Hg.): Holzwege, Umwege, Auswege. Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. Düsseldorf, 16-21
- Messerschmidt, Astrid (2007): Immanente Gegensätze. Nachdenken über eine selbstkritische Bildungstheorie mit Gernot Koneffke. In: Harald Bierbaum/Peter Euler/Katrin Feld/Astrid Messerschmidt/Olga Zitzelsberger (Hg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar, 145-154
- Messerschmidt, Astrid (2006): Weltbilder und Selbstbilder - über Wahrnehmungen globaler Zustände und den Versuch, solidarisch mit Widersprüchen umzugehen. In: Chirly dos Santos-Stubbe/Carsten Klöpfer (Hg.): Psychologie aus historischer und transkultureller Perspektive. Aachen, 115-135
- Messerschmidt, Astrid (2005): Randbewegungen - postkoloniale Lernprozesse in der Frauen- und Geschlechterforschung. In: thema forschung: Fokus Geschlecht, Technische Universität Darmstadt, Heft 2/2005, 55-57
- Messerschmidt, Astrid (2004): Rezension von: Johanna Hopfner/Michael Winkler (Hg.): Die aufgegebene Aufklärung. Experimente pädagogischer Vernunft. Weinheim/München: Juventa 2004. In: Außerschulische Bildung Nr. 3-2004, 326-328
- Messerschmidt, Astrid (2003): Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis. Frankfurt a. M.
- Messerschmidt, Astrid (2002a): Hybride Einsprüche. Anfragen an interkulturelle Erwachsenenbildung im Zeitalter der Globalisierung. In: Andreas Seiverth (Hg.): Am Menschen orientiert. Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung. Bielefeld, 545-560
- Messerschmidt, Astrid (2002b): Perspektivenwechsel in der interkulturellen Erwachsenenbildung. Anmerkungen zu Marginalisierung und Widerständigkeit. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 52. Jg. Heft 1/2002, 6-15
- Meyer, Thomas (1989): Fundamentalismus - Aufstand gegen die Moderne. Hamburg, 15-36

- Mohanty, Chandra Talpade (1988): Aus westlicher Sicht. Feministische Theorie und Koloniale Diskurse. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis. Nr. 23/1988, 149-162
- Morgenstern, Christine (2001): Fremdenfeindlichkeit? Rassismus? Kulturalismus? Von der Schwierigkeit, über ein vielschichtiges Problem zu sprechen. In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismus in Nordrhein-Westfalen (Hg.): Rassismus Macht Fremde. Begriffsklärung und Gegenstrategien. Düsseldorf, 4-29
- Müller, Heinz (1997): Anti-rassistische Pädagogik. In: Armin Bernhard/Lutz Rothermel (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim, 357-370
- Nestvogel, Renate (2008): Diversity Studies und Erziehungswissenschaften. In: GPJE (Hg.): Diversity Studies und politische Bildung. Schwalbach/Ts., 21-33
- Nestvogel, Renate (2003): Interkulturelles Lernen. Ein Beitrag zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Ethnozentrismus? In: Gregor Lang-Wojtasik/Claudia Lohrenscheit (Hg.): Entwicklungspädagogik - Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung 25 Jahre ZEP. Frankfurt/M., 186-194
- Nestvogel, Renate (2002): Zum Verhältnis von „interkulturellem Lernen“, „globalem Lernen“ und „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In: Christoph Wulf/Christine Merkel (Hg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster, 31-44
- Olejniczak, Claudia (2008): Hoch die internationale ... In: INKOTA-Brief. Zeitschrift zum Nord-Süd-Konflikt und zur konziliaren Bewegung, Nr. 146/2008, 5-7
- Overwien, Bernd (2003): Von der „Dritte-Welt-Pädagogik“ zum globalen Lernen? In: Bernhard, Armin/Armin Kremer/Falk Rieß (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft zwischen Bildungsreform und Restauration. Hohengehren, 112-123
- Pech, Ingmar (2006): Whiteness - akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeit? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen. In: Gabi Elverich/Annita Kalpaka/Karin Reindlmeier (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/ M./London, 63-92
- Piesche, Peggy (2005): Der „Fortschritt“ der Aufklärung - Kants „Race“ und die Zentrierung des *weißen* Subjekts. In: Maureen Maisha Eggers/Grada Kilomba/Peggy Piesche/Susan Arndt (Hg.): Mythen - Masken - Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster, 30-39
- Pongratz, Ludwig A. (1989): Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim, 6-23
- Prenzel, Annedore (2007): Diversity Education - Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Gertraude Krell/Barbara Riedmüller/Barbara Sieben/Dagmar Vinz (Hg.): Diversity Studies. Grundlagen und interdisziplinäre Ansätze, Frankfurt/New York, 49-68
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleich-

berechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden

- Prenzel, Annedore (2004): Spannungsfelder, nicht Wahrheiten. Heterogenität in pädagogisch-didaktischer Perspektive. In: Heterogenität - Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft Nr. 22/2004, 44-46.
- Prenzel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Helma Lutz/Norbert Wenning (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, 93-107
- Raburu, Maureen (1998): Interkulturelle Teams. Sprachlosigkeit und verwobene Machtstrukturen. Zum Rassismus im Alltag feministischer Frauenprojekte. In: María do Mar Castro Varela/Sylvia Schulze/Silvia Vogelmann/Anja Weiß (Hg.): Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie. Tübingen, 213-223
- Reindlmeier, Karin (2007): „Wir sind doch alle ein bisschen diskriminiert!“ - Diversity-Ansätze in der politischen Bildungsarbeit. In: Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Heft 104, 27.Jg. 2007, Nr. 2, 25-36
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts., 25-38
- Rosenstreich, Gabriele (2006): Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity-Workshops. In: Gabi Elverich/Annita Kalpaka/Karin Reindlmeier (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/Main, 195-231
- Rosenstreich, Gabriele (2002): Gender Mainstreaming: für wen? In: Rosa-Luxemburg-Stiftung. Barbara Nohr/Silke Veth (Hg.): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie. Berlin, 26-36
URL: www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Publ-Texte/Texte_7.pdf,
Stand: 13.10.2009
- Rothermel, Lutz (1997): Pädagogik als Wissenschaft. In: Armin Bernhard/Lutz Rothermel (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim, 19-28
- Said, Edward (1997): Die Politik der Erkenntnis. In: Elisabeth Bronfen/Benjamin Marius (Hg.): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismus-debatte. Tübingen, 81-95
- Santos-Stubbe, Chirly dos (1999): Betrachtungen zu Wissenschaft und Kultur am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Vathsala Aithal/Nausikaa Schirilla/Hildegard Schürings/Susanne Weber (Hg.): Wissen - Macht - Transformation. Interkulturelle und internationale nationale Perspektiven. Frankfurt/M., 128 - 142
- Schäfer, Alfred (2004): Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim

- Scharathow, Wiebke (2009): Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit - Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In: dies./Rudolf Leiprecht (Hg.): Rassismuskritik Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts., 12-22
- Schefzyk, Petra (2002): Der Weltladen als Lernort des Fairen Handels. Mit der Schokoladenkiste in die Schule. In: Solidarisch leben lernen e.V. (Hg.): Praxisbuch Globales Lernen. Handbuch für Unterricht und Bildungsarbeit. Frankfurt/M., 68-73
- Scherr, Albert (2008): Diversity im Kontext von Machtbeziehungen und sozialen Ungleichheiten. In: GPJE (Hg.): Diversity Studies und politische Bildung. Schwalbach/Ts., 53-66
- Scherschel, Karin (2009): Rassismus als flexible symbolische Ressource - Zur Theorie und Empirie rassistischer Argumentationsfiguren. In: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.): Bd. 1: Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts., 123-139
- Scherschel, Karin (2006): Aufgeklärtes Denken und Abwertung ethnisch Anderer - historische und aktuelle Aspekte. In: Zeitschrift für Genozidforschung, Nr. 1/2006, 49-71
- Schirilla, Nausikaa (2003): Autonomie in Abhängigkeit. Selbstbestimmung und Pädagogik in postkolonialen, interkulturellen und feministischen Debatten. Frankfurt a.M.
- Schirilla, Nausikaa (1999): Vielfalt, Universalismus und kulturelle Differenz. In: Vathsala Aithal/Nausikaa Schirilla/Hildegard Schürings/Susanne Weber (Hg.): Wissen - Macht - Transformation. Interkulturelle und internationale Perspektiven. Frankfurt/M., 58-75
- Schleicher, Barbara/Andrea Alt Christiane Lesch/Aleksandra Piotrowska (2004): Pädagogik im Fokus feministischer Kritik. Frankfurt/M.
- Schönwälder, Karen (2007): Diversity und Antidiskriminierungspolitik. In: Gertraude Krell/Barbara Riedmüller/Barbara Sieben/Dagmar Vinz (Hg.): Diversity Studies. Grundlagen und interdisziplinäre Ansätze. Frankfurt/New York, 163-178
- Schwarzbach-Apithy, Aretha (2005): Interkulturalität und antirassistische Weis(s)heiten an Berliner Universitäten. In: Maureen Maisha Eggers/Grada Kilomba/Peggy Piesche/Susan Arndt (Hg.): Mythen - Masken - Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster, 247-261
- Seitz, Klaus (2003): Verlorenes Jahrzehnt oder pädagogischer Aufbruch? Zur Verankerung des Globalen Lernens 10 Jahre nach dem Kölner Bildungskongress. In: Gregor Lang-Wojtasik/Claudia Lohrenscheit (Hg.): Entwicklungspädagogik - Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt/M., 243-261
- Seitz, Klaus (2002): Lernen für ein globales Zeitalter. Zur Neuorientierung der politischen Bildung in der postnationalen Konstellation. In: Christoph Butterwegge/Gudrun Hentges (Hg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen, 45-57
- Seitz, Klaus (1993): Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen. Zur Geschichte

- der entwicklungspädagogischen Theoriediskussion. In: Annette Scheunpflug/Alfred K. Tremml (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Tübingen, 39-77
- Sesink, Werner (2001): Einführung in die Pädagogik. Darmstädter Vorlesungen. Münster
- Sesink, Werner (2006): Skript zur Vorlesung „Bildungstheorie“ (WS/2000/2001)
URL: www.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/bt/material/SkrBdgTh.pdf,
Stand: 07.05.2006
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Ein Gespräch über Subalternität. In: Boris Buden/Jens Kastner/Oliver Marchart/Stefan Nowotny/Gerald Raunig/Hito Steyerl/Ing Vavra (Hg.): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl. Wien, 119-148
- Stark, Wolfgang (1996): Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg
- Steinwachs, Luise (2008): Das Gegenteil von gut ist gut gemeint. Rassismus in der Partnerschaftsarbeit. In: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. et al (Hg.): Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, 56-57
- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld
- Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Wiesbaden
- Todorov, Tzvetan (1985): Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen. Frankfurt a. M.
- Tschernokoshewa, Elka (2001): Fremde Frauen mit und ohne Tracht: Beobachtung von Differenz und Hybridität. In: Sabine Hess und Ramona Lenz (Hg.): Geschlecht und Globalisierung. Ein kulturwissenschaftlicher Streifzug durch transnationale Räume. Königstein/Ts., 56-75
- van Baaijen, Andreas (2008): Schöne neue Welt. Fernweh und Projekttourismus - Gedanken zum Verhältnis des Nordens zum Süden. In: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. et al (Hg.): Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, 62-64
- Vedder, Günther (2009): Diversity Management: Grundlagen und Entwicklung im internationalen Vergleich. In: Sünne Andresen/Mechthild Koreuber/Dorothea Lüdke (Hg.): Gender and diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung“ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden, 111-132
- Wachendorf, Ursula (2005): Weiße halten *weiße* Räume *weiß*. In: Maureen Maisha Eggers/Grada Kilomba/Peggy Piesche/Susan Arndt (Hg.): Mythen - Masken - Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster, 530-539

- Walgenbach, Katharina/Gabriele Dietze/Antje Hornscheidt/Kerstin Palm (2007): Einleitung. In: dies. (Hg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen, 7-22
- Walgenbach, Katharina (2007): Gender *als* interdependente Kategorie. In: dies./Gabriele Dietze/Antje Hornscheidt/Kerstin Palm (Hg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen, 23-64
- Weber, Martina (2008): Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In: Malwine Seemann (Hg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg, 41-59
- Welsch, Wolfgang (1988): Unsere postmoderne Moderne. Weinheim
- Wennig, Norbert (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Sebastian Boller/Elke Rosowski/Thea Stroot (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim/Basel, 21-31
- Wenning, Norbert (2001): Differenz durch Normalisierung. In: Helma Lutz/Norbert Wenning (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, 275-295.
- Wigger, Lothar (1996): Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., 1996, Nr. 6, 915-931
- Wollrad, Eske (2007): Getilgtes Wissen. Ü berschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismus in Nordrhein-Westfalen (Hg.): Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur ‚Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus‘. Bielefeld, 39-55
- Wollrad, Eske (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein/Taunus
- Yiğit, Nuran/Halil Can (2006): Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color-Räumen - das Beispiel der Projektinitiative HAKRA. In: Gabi Elverich/Annita Kalpaka/Karin Reindlmeier (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M./London, 167-194
- Yonsei-Universitätsinstitut für Philosophie der Pädagogik (1999): Große Pädagogen III. Von der Antike bis zum Anfang der Moderne, Pazu
- Yonsei-Universitätsinstitut für Philosophie der Pädagogik (1996): Große Pädagogen I. Von der Antike bis zum Anfang der Moderne, Pazu

Erklärung gemäß § 7 Abs. 2 der Promotionsordnung der PH Karlsruhe

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation zum Thema „Rassismus als Problem kritischer Bildung. Widersprüche von Aufklärung, Solidarität und Vielfalt“ selbständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe und keine anderen als die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet worden sind.

Die vorliegende Dissertation war weder im Ganzen noch in Teilen Gegenstand eines Promotionsverfahrens an einer anderen Hochschule.

Eun-Young Hong

Weinheim, den 09.03.2011